Kappes · Zur Schulfrage · 1883


VE
RI
TAS


VE RI
TAS

Zur Schulfrage.

Von

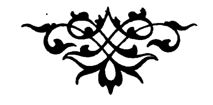
K. Kappes,
Direktor des Realgymnasiums in Karlsruhe.

Karlsruhe.
H. Reuther's Verlag.
1883.

Zur Schulfrage.

Von

K. Kappes,
Direktor des Realgymnasiums in Karlsruhe.



Karlsruhe.
H. Reuther's Verlag.
1883.

Inhaltsverzeichnis.

1.

Vorbemerkung.

Wenn, wie die Entwickelung der Dinge erkennen läßt, dem Ende unseres Jahrhunderts die Aufgabe beschieden ist, umgestaltend und neubildend in alle Gebiete menschlichen Forschens und Strebens einzugreifen und Unfertiges oder Verworrenes zu einem klaren und sicheren Endziel zu führen: da ist es natürlich, daß auch das gesamte Schulwesen, das niedere wie höhere, welches ja den wesentlichsten Anteil an der geistigen Bewegung der Nation hat, nicht ohne mächtige und nachhaltige Erregung bleibt. Verwaltung und Gesetzgebung sind berufen, aufmerksamen Auges dem Gestaltungstrieb auf diesem Felde zu folgen, voreilige wie rückläufige Strebungen in ihrer inneren Bedeutung zu erfassen, das Wesentliche und Unerläßliche zum Zwecke stetigen Fortschreitens auf der Bahn geistiger und sittlicher Vervollkommnung ins Leben einzuführen. Jeder einzelne, den Beruf oder Stellung in nähere Berührung zu unseren tief einschneidenden und vielfachen Schulfragen bringt, kann sich eingehender Prüfung derselben nicht entschlagen, will er nicht, alltäglicher Gewohnheit huldigend, das eben für das beste halten, wie er es zu treiben gelernt oder sich gewöhnt hat. Wohl auf keinem

Gebiete des öffentlichen Lebens ist daher auch in den letzten zwei Jahrzehnten der Austausch der Ansichten ein so vielfacher und so lebhafter gewesen, als gerade auf dem Gebiete der Schulentwickelung. Giebt es doch auch nirgends mehr streitige Fragen oder werden solche durch subjektive Ansichten und praktische Erfahrungen geschaffen, als gerade im Schulleben. Theoretische Erörterungen allein werden nicht zu den Ergebnissen führen, welche hier unbedingt nötig sind, um sie als Grundlagen für einen Neubau verwerten zu können. Wie in der Schule selbst mit bloß theoretischem Verfahren deren Aufgabe nicht gelöst werden kann, so kann auch für Neugestaltungen in derselben die Theorie allein ebensowenig eine sichere Grundlage abgeben, als das zähe Festhalten an althergebrachten Einrichtungen und Übungen. Wie alles Werdende hat auch die Schule jederzeit ihren Zusammenhang mit der Vergangenheit, steht in ihrer Eigenart in der Gegenwart und trägt als solche wieder in sich den Keim der Weiterbildung in der Zukunft. Aus diesem Zusammenhang darf sie nicht herausgerissen, nicht hinter ihre Zeit zurückversetzt, nicht in eine vorzeitige Zukunft vorausgedrängt werden. Organische Änderungen werden um so sicherere Bürgschaft eines gedeihlichen Fortschritts in sich tragen, je sicherer darin die praktischen Erfahrungen der Vergangenheit mit klar erkannten und wirklichen Bedürfnissen der Gegenwart vereint erscheinen. Daß aber gerade in dieser Vereinigung gar leicht Täuschungen oder subjektive Ansichten mit großen Schwierigkeiten und Folgen sich verbergen, lehrt die Erfahrung.

Ob Gymnasium in seiner Gestaltung der jüngsten Jahrzehnte, ob Realgymnasium, ob Vereinigung beider höhern Lehranstalten, ob Notwendigkeit einer Trennung oder teilweisen Vereinigung Wohl und Weh des geistigen und sittlichen Fortschritts der Nation bedingen, ist die schwierige Frage, über welche eine reiche Litteratur schon angewachsen ist und immer noch sich mehrt — ein Beweis, wie tief und vor allen eingreifend diese Frage die Gemüter in Staat und Gemeinde, in Korporationen

und Einzelnen ergriffen hat, ein Beweis, daß sie so lange nicht von der Tagesordnung verschwinden wird, bis sie endgiltig und den Erfordernissen des praktischen Lebens wie der Wissenschaft entsprechend gelöst sein wird. Es läge hier nahe und möchte wohl auch da und dort erwartet werden, daß diese Frage in Vordergrund gestellt werde, nachdem der Verfasser dieser Zeilen in dem letzten Jahrzehnt seiner Schulthätigkeit am Realgymnasium seine Erfahrungen erweitert hat. Doch erscheint es mehr angezeigt, wenn aus einem Rückblick auf vergangene Zeiten Anhaltspunkte für Gegenwart und Zukunft gewonnen werden wollen, zunächst dem Gang der Zeit zu folgen, der historischen Entwickelung mehr Gewicht zu lassen und auf Grund dieser zu prüfen, was für die Zukunft als das zweckmäßigste festzuhalten oder neu zu gestalten sei.

Für die folgenden Blätter wird nicht der Anspruch erhoben, daß sie unbedingt Neues geben; sie geben Erfahrungen und Betrachtungen, welche in langjährigem Schulleben in verschiedenen Stellungen in engerem Kreise zu machen Gelegenheit war. Dem Kenner wird es nicht entgehen, daß dieselben eines fortwährend auf das Ganze gerichteten Blickes nicht entbehren. Vielleicht liegt darin hin und wieder etwas, was auch in weitern Kreisen erkannt werden konnte. Aus dem Einzelnen baut sich ja das Ganze auf. Eine billige Beurteilung darf wohl erwarten, was um der Sache und dem Stande zu dienen berührt wird, wenn es nur den Anspruch unbedingter und ungeschminkter Wahrheit behaupten darf.

2.

Ein alter Lehrplan.

Mit Beginn des Schuljahres 1837/38, im Spätjahr 1837 trat ein neuer Schulplan für die Gelehrtenschulen Badens vom 31. Dezember 1836 ins Leben. Auf diesen in neuerer Zeit so arg geschmähten Lehrplan zurückzugreifen, dürfte um so mehr gestattet sein, als aus demselben wesentliche Punkte in die Schulverfassungen der neuesten Zeit übergegangen sind, trotz heftiger Gegnerschaft, wie z. B. bezüglich des Beginns des Griechischen in Tertia und trotz der Befürchtung, die ein altehrwürdiger und hochverehrter Schulmann in der 36. Philologenversammlung zu Karlsruhe ausgesprochen hat, daß man das Gymnasium „verrealschule“.*)

Bis zur Einführung dieses Lehrplans waren die Gelehrtenschulen in Baden, die Lyceen, Gymnasien und Pädagogien, wie allerwärts, wenn auch gewissen allgemeinen Grundzügen folgend, doch im einzelnen einer gewissen Selbständigkeit teilhaftig, die jeder einzelnen Anstalt ein eigentümliches Gepräge aufdrückte. Daß dieses zu beklagen gewesen sei, werden nur Verehrer der Schablone behaupten wollen, welchen die erziehende Bedeutung

*) Sah es doch fast wie eine Ironie des Zufalls aus, daß, nachdem derselbe begeisterte Verehrer der alten Einrichtung des Gymnasiums in gewohnter Übung eine ermunternde lateinische Lobrede auf das energische Betreiben der klassischen Studien, speziell des Lateinischen, gehalten hatte, im letzten Satz ihm das lateinische Wort versagte und er dann fortfuhr: Jetzt sprechen wir deutsch. Für das gewiß sehr bezeichnende Verb „verrealschulen“ würde unser geübtester Latinist wohl noch viel schwerer ein lateinisches Wort gefunden haben.

des Unterrichts ein Geheimnis geblieben ist. Jetzt hat auch hierin die Zeit nivelliert. Der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts war das Lateinische; wurde doch in den dreißiger Jahren noch das juristische Staatsexamen lateinisch gemacht. Heutzutage dürfte wohl ein Rechtskandidat in einige Verlegenheit kommen, wenn er sein Examen aus dem corpus iuris lateinisch machen müßte. Das Gymnasium bringt das jetzt nicht mehr fertig, noch viel weniger die Universität. Das liegt eben in dem folgerichtigen Entwickelungsgang, und deshalb kann daraus auch nicht ein Vorwurf im einzelnen erhoben werden. Das Griechische, obgleich es teilweise schon in der zweiten Klasse begonnen wurde, erfuhr nicht den gleichen Aufwand an Zeit und Kraft, was indessen nicht hinderte, daß in der obersten Lycealklasse Plato und Aristoteles gelesen wurden. Französisch wurde nebenbei von Sprachmeistern gelehrt, und die sogenannten Realien, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaft, waren in äußerst bescheidene Rahmen eingeschränkt, und nur wo Befähigung oder Liebhaberei einer Lehrkraft nach eigenem Ermessen das Lehrpensum zu gestalten vermochte, wurde auch in diesen Fächern Hervorragendes geleistet. So stand z. B. noch nach Einführung des oben genannten Lehrplans das Lyceum in Mannheim unter Nüßlins Leitung — man gestatte die Anführung von Namen Verstorbener — durch bevorzugte Pflege und entsprechende Leistung im Griechischen in besonderem Ansehen, das Lyceum in Karlsruhe unter Kärchers Direktion durch solche in Latein, das Rastatter Lyceum unter Loreyes Leitung durch seine Poetika und Philosophika, das Bruchsaler Gymnasium unter Nokks Führung durch seine mathematische Ueberlegenheit. Es sei hier bemerkt, daß in Baden Lyceen diejenigen Gelehrtenschulen hießen, welche zur Universität in acht (oder zehn) Jahreskursen absolvierten, Gymnasien jene mit sechs Jahreskursen, entsprechend unseren jetzigen Progymnasien, von welchen die absolvierten Schüler entweder zum siebenten und achten Kurs an ein Lyceum oder sogleich zur Universität übergingen, wo sie vier Semester

lang, also entsprechend den beiden obersten Lycealkursen, vor Eintritt in das Fakultätsstudium Philosophika hören mußten, eine Einrichtung, die nach ihrer Aufhebung durch den oben genannten Lehrplan und nach Verweisung sämtlicher Gymnasiasten an die zwei obersten Jahreskurse eines Lyceums, bald nach Einführung des neuen Lehrplans von der II. Kammer und noch in den vierziger Jahren von der philosophischen Fakultät in Freiburg wiederholt zurückverlangt wurde. (Vgl. Joos, die Mittelschulen im Großherzogtum Baden I. S. 38 ff.) Zum sogenannten Brodstudium gelangten die jungen Leute nicht früher als jetzt; in einer Zeit, wo noch nicht die Lebensverhältnisse von frühe an nach der Geschwindigkeit des Dampfes berechnet wurden, begann man — und dies gewiß zum Segen der Wissenschaft wie des Charakters — die Gymnasiallaufbahn frühestens mit dem zehnten, vielfach erst mit dem elften und zwölften Lebensjahr. Und wenn es in den zwanziger und dreißiger Jahren auch noch nicht so viele Gelehrtenschulen gab, wie heutzutage, so war doch in dem öffentlichen Dienst, welcher Universitätsstudien voraussetzte, das Talent aus der ländlichen Bevölkerung reichlicher vertreten, als heutzutage, wo eine schärfere Scheidung zwischen Land und Stadt auch in dieser Beziehung unverkennbar ist. Und aus diesen Schulverhältnissen gingen Männer in Staat und Kirche hervor, welche noch in späteren Jahrzehnten den aus der jüngeren Schule hervorgegangenen in nichts nachgestanden sind, die zum mindesten ebensoviel Selbständigkeit und Lust und Freude zu geistiger Arbeit ins Leben mitgebracht und in Wissenschaft und praktischem Beruf sich bewährt haben.

Immerhin aber machte sich im Fortgang der Entwickelung das Bedürfnis geltend, die Gelehrtenschulen, wie sie in den verschiedenen Landesteilen selbst unter teilweise ungünstigen Verhältnissen — gab es ja doch an denselben in den zwanziger Jahren noch wenige eigentliche Philologen von Fach als Lehrer und waren diese selbst besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt — ihre Thätigkeit entfalteten, eine gewisse prinzipielle Einheit zu

schaffen, unbeschadet der Individualität, welche, wie oben angedeutet ist, auch in einer einheitlichen Organisation zum Ausdruck kommen konnte und sollte. Die Aufgabe war unter den damaligen Zeitverhältnissen nicht leicht. Zugleich mit der Einführung der neuen Organisation von 1837 wurde ein Oberstudienrat eingesetzt, welcher ausschließlich das Gelehrtenschulwesen zu leiten hatte, während das Volksschulwesen den beiden Kirchensektionen im Ministerium des Innern zugewiesen blieb.

Es ist von Interesse, heute noch diese Organisation genauer anzusehen, und geschehe es auch nur, um Vergleiche zwischen damals und jetzt zu ziehen. Sie mag daher hier in folgender Zusammenstellung Platz finden. Die Jahreskurse, von 8 auf 9 erhöht, wurden noch von unten nach oben gezählt.

	I.	II.	III.	IV.a.	IV.b.	V.a.	V.b.	VI.a.	VI.b.	Summa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	3	3	2	2	2	2	2	4	3	23
Latein	10	10	10	8	8	8	8	7	7	76
Griechisch	—	—	—	4	4	5	5	4	4	26
Französisch	—	—	4	4	4	3	3	2	2	22
Geschichte	—	—	3	3	3	2	2	3	3	23
Geographie	2	2				—	—	—	—	
Mathematik	4	4	3	3	3	4	4	2	—	27
Naturgesch.	—	—	—	2	—	2	2	—	—	8
Physik	—	—	—	—	2	—	—	—	4	4
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Schreiben	3	3	2	—	—	—	—	—	—	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—
	28	28	30	32	32	30	30	29	30	
Hebräisch für künftige Theologen	—	—	—	—	—	2	2	2	2	—

Ein Blick auf vorstehende Tabelle läßt nicht verkennen: 1. daß möglichste Rücksicht dem sprachlichen, zumal dem altsprachlichen Unterricht zuteil wurde; 2. daß neben dem sprachlichen Unterricht den sogenannten Realien die thunlichste Ausdehnung und systematische Verteilung ermöglicht werden sollte, wie es schon unter den damaligen Verhältnissen die Erfordernisse der Wissenschaft nicht minder als die Bedürfnisse der späteren praktischen Lebensstellungen verlangten. Es ist nun allerdings diesem Lehrplan der Vorwurf der Konnivenz gegen demokratische und ultramontane Einflüsse gemacht worden, welche das eigentlich humanistische Element im Unterricht zurückgedrängt habe. Dieser Lehrplan ist einer Richtung beschuldigt worden, „welche mit radikaler Verwerfung der bisher leitenden Prinzipien auf realistischer Basis eine durchgreifende Reform des Unterrichts durchzuführen trachtete". (Vergl. Badische Biogr. 1875. II. Seite 557.) Daß eine Organisation, welche der für alles Gute warm fühlende Großherzog Leopold genehmigt hatte, für welche ein Minister Winter durch seine Unterzeichnung die Verantwortlichkeit übernommen hatte, an deren Feststellung ein Staatsmann wie Nebenius wesentlich beteiligt war, nach vierzig Jahren eine solche Beurteilung finden werde, mögen die dabei beteiligten Staatsmänner wohl nicht geahnt haben. Was ist Demokratisches, was Ultramontanes in diesem Lehrplan? Eines wissenschaftlichen Religionsunterrichtes wird wohl kaum ein Gymnasium, das den Anspruch macht, die Jugend zu geistig-sittlicher Selbständigkeit heranzubilden, entbehren wollen, und in dem Anfang, den Realien auch auf dem Gymnasium diejenige Bedeutung einzuräumen, welche ihnen in Wirklichkeit für Wissenschaft und Leben gebührt, wird ein die realen Verhältnisse und den Entwickelungsgang des Ganzen im Auge behaltendes Urteil einen entschiedenen Fortschritt gerne anerkennen. Einrichtungen, die eben einmal als ein Glied in der Entwickelung des Ganzen ihre Bestimmung zu erfüllen berufen sind oder erfüllt haben, wenn ihnen ja auch, wie selbst den neuesten

Schöpfungen verschiedener Art, menschliche Unvollkommenheiten mit auf den Weg gegeben waren oder in der Ausführung angehängt wurden, werden eben lediglich nicht nach etwa zu Tage getretenen Mißgriffen und Fehlern verurteilt werden dürfen, sondern in ihrer historischen Berechtigung anerkannt und als das gewürdigt werden müssen, was sie wirklich sind, als ein Bemühen um Fortschritt und zugleich wieder als neue Unterstufe für den weiteren Bau der Zukunft. In beiden Beziehungen hat sich der badische Lehrplan von 1837 bewährt. Wenn in seiner Durchführung Mißgriffe und Mißstände zu Tage getreten sind, so mag dies der Unvollkommenheit alles menschlichen Schaffens zugute gehalten werden; den wohlgemeinten Willen für eine gute Sache wird ein billiges Urteil nicht verkennen. Wie viele giebt es denn, die aus den Gymnasien der neuesten Jahrzehnte hervorgegangen sind und noch bei jeder im Leben gegebenen Gelegenheit treffende Sätze aus den alten römischen oder griechischen Klassikern anzuführen wissen, obschon man sich rühmt, jetzt auf dem Gymnasium die humaniora energischer und eindringlicher zu pflegen als früher? Die Gymnasiasten der früheren Zeit haben zum mindesten nicht minder geläufig ihren Cicero und Horaz, ihren Plato und Sophokles übersetzt und verstanden, als die neuzeitigen; zum mindesten haben sie auch eben so viel Geist aus denselben in das Berufsstudium und das spätere praktische Leben mitgenommen. Und doch waren für das Griechische bedeutend weniger Stunden (26 gegen 36) verwendet. Abiturienten aus alter Zeit wäre es nicht eingefallen, bei dem üblichen Abschiedskommers der Freude Ausdruck zu geben, daß sie jetzt ihre griechischen Scharteken hinter den Ofen werfen könnten. Und doch vindiciert man jetzt für das Gymnasium das ausschließliche Vorrecht der Idealität. Von allen Seiten, nicht aus den Kreisen der Realisten, sondern aus den Kreisen der Universitätslehrer am allermeisten, werden immer mehr die lauten Klagen über das fortwährende Sinken des wissenschaftlichen Geistes und Strebens der akademischen

Jugend wiederholt. Es will nicht mehr gelingen, den Geist derselben in der Richtung zum Idealen lebendig zu erhalten. Auch auf den Universitäten verdrängt banausische Eile das frische Keimen erhabener Wissenschaft. Und doch hat man allerwärts die als die allein zum Idealen führenden Disciplinen der Gymnasien, das Lateinische und vornehmlich in neuester Zeit das Griechische gegen früher bedeutend in der Stundenzahl verstärkt. Wenn nichts, so beweist schon diese widerspruchsvolle Thatsache die Notwendigkeit, daß man Heilung gegen den zunehmenden Mangel an Idealität anderswo, als in einseitiger Bevorzugung von Disciplinen suche, deren Heilkraft nun einmal, wie die Erfahrung zeigt, nicht ausreicht.

3.

Der erste Unterricht im Griechischen.

Ein Prüfungskommissär, der Fall gehört den vorderen fünfziger Jahren an, meinte, nachdem er dem Unterricht im Griechischen in der vierten Klasse, dem nach oben genanntem Lehrplan ersten Kurs des Griechischen, unserer jetzigen Untertertia, angewohnt hatte, der Lehrer müsse denn doch die Schüler außerordentlich geplagt haben, bis sie soviel wüßten, als sie in der That bewiesen hätten; er meinte in vier Wochenstunden auf normalem Weg dies zu erreichen sei nicht möglich. Der Direktor, der alle seine Lehrer ganz genau kannte, beruhigte ihn ob seiner Sorge und versicherte ihn, daß von Überbürdung keine Rede sein könne, wie denn auch nie eine diesbezügliche Klage erhoben worden sei; nicht die Schüler, sondern sich habe der Lehrer geplagt. Ob sich der Prüfungskommissär, der selbst Verfasser einer früher weitverbreiteten griechischen Grammatik das Griechi=

sche als seine Domäne ansah, innerlich dabei beruhigte, ist nicht bekannt geworden. Äußerlich that er es. Die Schüler — die Klassen zählten 40—50 und mehr Schüler, Parallelabteilungen waren noch nicht eingeführt — konnten freilich am Ende des ersten griechischen Kurses die in dem Lesebuch enthaltenen äsopischen Fabeln und Erzählungen aus dem Leben Alexanders des Großen geläufig übersetzen und über alle darin vorkommenden Formen, die gewöhnlicheren unregelmäßigen nicht ausgeschlossen, sicher und rasch Rechenschaft geben. Sie hatten dies in einem Lehrplan von vier wöchentlichen Stunden gelernt, freilich auch außer der Präparation zu den Lesestücken und den nach Erklärung und mündlicher Einübung der Formen aufgegebenen Paradigmen nichts zu schreiben, auch noch nicht mit den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung sich abzumühen. An Vokabeln war nur zu lernen, was für das Lesestück nötig war. Vokabularien neuen Stils kannte man im Unterricht noch nicht. Zur Vorbereitung des neuen Lesestückes in der Klasse war in der Regel genügende Zeit vorhanden. — Nach solcher Vorübung konnte man sich — und das lag im Lehrplan — im zweiten griechischen Kursus schon getrost an die Odyssee wagen und darin einer energischen Lektüre der homerischen Gedichte durch Einübung der epischen Formen gründlich vorarbeiten. Daß dagegen mit der Zeit teils theoretische, teils praktische Bedenken sich erhoben und die Fernhaltung Homers bis zu dem dritten griechischen Kursus — unserer jetzigen Untersecunda — verlangt wurde, ist aus mancherlei Umständen leicht erklärlich; notwendig ist diese Fernhaltung bis zur Stunde nicht, ja man sollte meinen, noch viel weniger, seitdem die Lehrpläne für das Griechische eine so wesentliche Vermehrung von Zeit- und Kraftaufwand von den Elementen an erfahren haben; wie es denn auch in der That noch vielfach ohne Schwierigkeit geschieht, daß im zweiten Semester des zweiten Kursus mit elementarer Lektüre Homers begonnen wird. Man braucht sich nicht gerade auf den Herbart'schen Standpunkt zu stellen, um anzuerkennen, daß

wenn die griechische Formenlehre in pädagogisch und methodisch richtiger Weise im ersten griechischen Kursus erledigt ist, vorausgesetzt, daß dieser Kursus nicht zu frühe begonnen wird, im zweiten die Einführung in die formale Behandlung des Homer eintreten kann. Es ist ja eine durch hinlängliche Erfahrungen bestätigte Thatsache, daß der Schüler, wenn er eine gewisse geistige Sicherheit erlangt hat, die Schwierigkeiten in der Erlernung einer weiteren Sprache viel leichter überwindet, als wenn er noch zu unreif an dieselbe herangeführt wird. Es ist ein unleugbarer, wenn auch bis zur Stunde noch vielfach bekämpfter, Vorzug des oben angeführten badischen Lehrplans, daß in demselben der Beginn des Griechischen aus dem, wie bis dahin üblich, zweiten oder dritten Jahreskurs in den vierten verlegt wurde; und es ist eine erfreuliche Genugthuung für die ihm zugefügte Schmähung darin zu erkennen, daß man jetzt, nach nahezu fünfzig Jahren, in Preußen diesen Standpunkt als den richtigen angenommen und den Beginn des Griechischen, wie es in Baden seit 1837 ist, aus Quarta nach Untertertia verlegt hat.

Ein lebhafter Kampf dauert in Eltern- und öffentlichen Kreisen noch darüber fort, daß gerade durch die Forcierung des griechischen Unterrichts am meisten die Überbürdung der Jugend herbeigeführt werde. Es mag etwas an der Sache sein, so wie es feststeht, daß der jugendliche Geist, wenn er durch eine Überbürdung sich belästigt fühlt, wohl noch den Zwang der Schulpflicht trägt, aber im Innern sich von dem Gegenstand abwendet, der ihn seine Kraft als übermäßig angestrengt empfinden läßt. Und wenn in der That die Überbürdung durch das Griechische eine allgemeine sein sollte, so wäre eine Abnahme der Idealität, die ja gerade in vorzüglichem Maße aus der griechischen Geisteswelt gewonnen werden soll, nicht unerklärlich. Indessen kann eine solche Klage nicht aus dem Gegenstand selbst, sondern nur aus der Methode hergeleitet werden; und hier kann allerdings so sehr gesündigt werden, daß trotz aller Vermehrung

der aufzuwendenden Zeit schließlich nur schwache, vielfältig sogar negative Ergebnisse erzielt werden. Man ist aber in solchen Fällen eben so wenig berechtigt, die Schuld der dem Idealen abgewandten Zeit und ihren angeblich materialistischen Bestrebungen zuzuschreiben als, wenn durch die Methode gesündigt wird, den Gegenstand, an dem gesündigt wird, als nicht mehr für die Jugendbildung zeitgemäß zu bezeichnen. Daß etwas geändert werden müsse, dafür spricht die Allgemeinheit der Klage; daß verhütet werden müsse, daß nicht noch ein weiterer Rückgang der Idealität eintrete, dafür spricht die bis in die höchsten Unterrichtskreise bestätigte Erfahrung. Das Erlernen der Sprache ist im Gymnasium nicht Selbstzweck. Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig. Wie will man aber der Jugend in der Schule zumuten, daß sie, wie der Sprachforscher den in der Form sich offenbarenden Geist der Sprache erforsche und erkenne! Geradezu einen komischen Eindruck aber macht es andererseits, wenn man gegen die Überbürdung, welche auf den Gymnasien durch das Griechische geschaffen werden soll, keine andere Waffen gebrauchen kann, als die Mühe des Erlernens der Accente. Als ob sich eine Sprache ohne ihren Accent lernen lasse! Wer hat jemals in der Erlernung der französischen Accente eine Überbürdung im französischen Unterricht gefunden? Und im Englischen gar muß die Accentuierung zumeist ohne die äußern Zeichen gelernt werden. Niemanden fällt es ein hierin eine Überbürdung zu finden. Solche Einwendungen werden nur da erhoben werden können, wo man die Bedeutung des Accents für die Sprache verkennt, wo man einer vermeintlichen Erleichterung zuliebe gerne eine gewisse Verwilderung in der formalen Erlernung der Sprache Platz greifen lassen möchte, weil man ja selbst auch die griechische Sprache ohne die Accente gelernt hat. Wenn man immer wieder die Verbesserung der Methode unserer neuen Zeit zu rühmen Veranlassung nimmt, darf man nicht auf das zurückgreifen, was in der alten Methode entschieden fehlerhaft war.

Nur darf man nicht, was freilich auch geschieht und gewiß in erster Linie veranlaßt hat, daß man das Accentlernen überhaupt über Bord werfen möchte, in der Verwechselung oder Verfehlung eines Accentes in der Censurliste ein Nichtswissen und Nichtskönnen im Griechischen eintragen. Die richtige Accentuierung des Wortes wird in jeder Sprache eben so leicht mit dem Erlernen des Wortes selbst gelernt, wie die falsche. Unsere deutsche Schule soll sich diese Gründlichkeit nicht durch Hinweis auf die Methode in andern Staaten nehmen lassen. Nur für den hat das Erlernen der griechischen Accente Schwierigkeit, der die Sprache ohne die richtige Accentuierung gelernt hat und sich nachträglich die letztere zu eigen machen soll. Der andere Einwand, daß die überkommene Accentuierung doch nicht die reine sei, ist hinfällig. Sie steht dem klassischen Griechisch doch gewiß näher, als die gänzliche Vernachlässigung des Accents.

Was für den Anfang des griechischen Unterrichts gilt, muß auch für das Lateinische, vielleicht noch in höherem Grade gelten; und der Grund der mangelhaften Erfolge unseres jetzigen Lateinunterrichts, liegt gewiß zumteil in dem zu frühen Anfang desselben.

Die Kinder werden, allerdings unter dem Druck der gebieterischen Zeitverhältnisse, mindestens um ein Jahr zu früh dem altsprachlichen Unterricht zugeführt; ein wesentlicher Grund der so viel beklagten Überbürdung ist hierin zu suchen, hierin auch der Grund, warum so bedeutende Prozentsätze in der Zahl der nicht Promovierten zu Tage treten. Vor Zeiten, d. h. noch vor ungefähr drei Jahrzehnten war das anders. Für 20 Prozent Repetenten in einer Klasse mußten ganz abnorme Verhältnisse sich geltend gemacht haben. Durchschnittlich konnte man 5 Prozent für die Repetenten annehmen.

4.

Der badische Lehrplan von 1869.

Schon 1864 waren an dem badischen Lehrplan der Gymnasien von 1836 mehrfache Änderungen durch Einzelverordnungen vorgenommen worden, die ebenso eine Verstärkung des Griechischen, als der Mathematik und Naturwissenschaften, zumal in den Oberklassen bezweckten. (Vgl. Joos a. a. O. S. 39.) Altes und Neues wurde so nebeneinander in der Praxis durchgeführt, und es stellte sich alsbald das Bedürfnis ein, beides in eine neue einheitliche Organisation zu vereinigen. Diese erfolgte denn auch in dem Lehrplan vom 2. Oktober 1869, in welchem man die Rückkehr zu dem reinen humanistischen Prinzip hat erkennen wollen (vgl. Bad. Biogr. II, 558).

Eine Vergleichung wird zeigen, daß der neue Lehrplan unter Wahrung und auch Verstärkung des humanistischen, d. h. des der Pflege der alt-klassischen Sprachen dienenden Prinzips wesentliche Zugeständnisse an die Forderungen der Neuzeit macht durch ausgedehnte Aufnahme der Realien in den Gymnasiallehrplan, also gerade durch das, was dem alten Lehrplan zum Vorwurf gemacht wurde, eine weitere Ausdehnung beziehungsweise Belastung dem Gymnasiallehrplan gegeben hat. Gerade hierin, daß ein für die humanistischen Studien begeisterter Schulmann, als welcher der Vater des badischen Gymnasiallehrplanes von 1869 anerkannt werden muß, welcher aber zugleich auch philosophisch, wie mathematisch-naturwissenschaftlich, wie ästhetisch fein durchgebildet die Bedürfnisse der vorangeschrittenen exakten Wissenschaften und des praktischen Lebens des höhern Staats-

dienstes nicht verkannte, den Realien in dem Gymnasiallehrplan eine weitere Ausdehnung einräumte, liegt der deutlichste Beweis von der absoluten Notwendigkeit einer besseren Würdigung der sogenannten realistischen Richtung unserer Zeit. Hierin ist der leider zu frühe verstorbene Oberschulrat Deimling auf gleichem Wege mit Geh. Rat Wiese zusammen getroffen, indem er von höherem Standpunkt die Entwickelung des geistigen Strebens überschauend ebenso deh praktischen Forderungen der Zeit, als den idealen Zielen des Menschentums gerecht wurde. (Vgl. Wiese's Aufsatz: das höhere Schulwesen vor dem Abgeordnetenhause in der konservativen Monatsschrift 1881, S. 130 ff.) Es war eine Freude, mit ihm sich zu besprechen über wichtige Fragen des Gymnasiallehrplanes, wie er mit fast poetischer Auffassung der Naturwissenschaften deren Pflege im Gymnasium von der untersten Stufe an verlangte und das kindliche Gemüt zu liebevoller Betrachtung und Beschäftigung mit der Natur angeleitet wissen wollte, wie er in den sogenannten Realien die ideale Seite herauszufinden und sie dadurch in koncentrischen Zusammenhang mit der humanistischen Ausbildung der Jugend zu bringen wußte. Es schwebte ihm das Ideal des Gymnasiums vor, welches eben so wenig seiner geschichtlichen Grundlage untreu wird, als geringschätzend sich gegen die Forderungen der Zeit, in welcher es steht, abschließt.

Doch um genaue Vergleichungen machen zu können, möge der Lehrplan von 1869 hier Platz finden. Die Verteilung des Gymnasialunterrichts, in dem auch jetzt noch die Klassen von unten nach oben zählten, auf neun Jahre war folgende:

	I.	II.	III.	IV.a.	IV.b.	V.a.	V.b.	VI.a.	VI.b.	Summa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	4	4	2	2	2	2	2	4	3	25
Latein	9	9	9	8	8	8	8	7	7	73
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	4	3	3	3	3	2	2	20

	I.	II.	III.	IV.a.	IV.b.	V.a.	V.b.	VI.a.	VI.b.	Summa.
Geschichte	—	—	2	2	2	3	3	3	3	26
Geographie	2	2	2	1	1	—	—	—	—	
Mathematik	4	4	3	4	4	4	4	3	3	33
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Philos. Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
(Hebräisch)	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	(8)
Schreiben	3	3	2	—	—	—	—	—	—	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	(2)	(2)	(2)	(2)	nach Umständen in kombinierten Abteilungen.
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	32	32	34	36	36	34	34	33	33	

Es muß bei einer Vergleichung dieses Lehrplanes, dem man die Rückkehr zu den reinen humanistischen Prinzipien nachrühmte, mit dem oben mitgeteilten von 1837 auffallen, daß die alten Sprachen, Griechisch und Latein, nur eine Vermehrung von 7 Stunden, von 102 auf 109 Wochenstunden, worunter dem Lateinischen 3 Stunden zugunsten der Realien in den untern 3 Klassen verloren gingen, die Realien dagegen eine Vermehrung von 15 Stunden, von 62 auf 77 Wochenstunden erfahren haben. Rechnen wir noch das Französische in den sprachlich-philologischen Teil des Lehrplanes ein, mit 22 Stunden in jenem von 1837, mit 20 Stunden in dem von 1869, so erhalten wir im Lehrplan von 1837 für den sprachlich-humanistischen Teil 124, in dem von 1869 129 Wochenstunden. Wie läßt sich also in jenem ein Preisgeben der humanistischen Prinzipien zugunsten eines demokratischen Realismus in dem Gymnasialunterricht erkennen? Daß die Austeilung zwischen Griechisch, Lateinisch und Französisch eine etwas verschiedene ist, kann doch nicht maßgebend für eine solche Beurteilung sein; maßgebend kann nur sein, wie viel Zeit für die Fächer im Ganzen angesetzt

ist. — Daß der Lehrplan von 1869 die Gefahr einer gewissen Überbürdung oder wenigstens Mehrbelastung in sich trägt, wird weiter unten noch Veranlassung gegeben sein darzuthun.

Eine andere Frage drängt sich hier auf, wie weit denn noch das Gymnasium mit dem Lehrplan von 1869 von dem badischen Realgymnasium entfernt ist. Der fremdsprachliche Unterricht des Realgymnasiums im badischen Lehrplan von 1879, Latein, Französisch, Englisch, hat 99 Wochenstunden, darunter 51 für Latein, 30 für Französisch, 18 für Englisch. Der fremdsprachliche Unterricht des Gymnasiums, Latein, Griechisch, Französisch, hat 129 Wochenstunden, das Gymnasium hat also 30 Stunden fremdsprachlichen Unterrichts in der Woche, im Durchschnitt für die Klasse 5 Stunden in der Woche, im Tag 0,83 Stunden mehr. Dagegen hat das Realgymnasium 28 Wochenstunden deutschen Unterrichts gegen 25 Stunden im Gymnasium. Wenn also in dem Lehrplan des Gymnasiums von 1869 das Schwergewicht, wie natürlich, in dem sprachlich-philologischen Teil ruht, so ist der Unterschied hierin gegenüber dem Realgymnasium kein so außerordentlicher, daß man behaupten könnte, für das Realgymnasium sei, wie schon öfters behauptet worden ist und noch weiter behauptet werden wird, gerade gut genug, was für das Gymnasium nicht tauge.

Doch kehren wir zu dem Hauptergebnis der Vergleichung der beiden angeführten Lehrpläne des Gymnasiums zurück. Eine wesentliche Steigerung hat in jenem von 1869 gegenüber dem von 1837 nicht in dem sprachlich-humanistischen, sondern in dem realistischen Teil statt gefunden. In jenem ist nur eine andere Verteilung, nicht eine wesentliche Vermehrung, in diesem eine wesentliche Vermehrung eingetreten, also ein Zugeständnis an die Forderungen der Zeit gemacht worden, d. h. auch das Gymnasium ist als eine von der fortschreitenden Zeit abhängige, nicht als eine zum Festhalten an Althergebrachtem bestimmte Schuleinrichtung erkannt worden. Nach welcher Seite hin dieses Fortschreiten sich bewegt, ist in den oben gegebenen

Zahlen ersichtlich, mag man auch noch so sehr von ausschließlich philologischem Standpunkt lediglich das Übergewicht des Griechischen und Lateinischen gelten lassen wollen. Zugleich aber ist auch in diesem Fortschreiten auf dem Boden des Gymnasiums der unwiderleglichste Beweis gegeben, daß die Realgymnasien nicht Kinder demokratischer Laune sind. Man wird gegen solche einseitige Urteile Verwahrung einlegen können, ohne dem Schein ausgesetzt zu sein, als solle die Notwendigkeit und kulturelle Bestimmung des Gymnasiums in Zweifel gezogen werden. Freudiges Zusammenwirken auf weitem, gemeinsamem Felde, über welches verschiedene Wege zu gleichem Ziele führen, wird auch hier die Arbeit, wie die Sache, der gedient wird, am ergiebigsten und würdigsten fördern.

Vergleichen wir schließlich mit dem badischen Lehrplan von 1869 den neuen preußischen vom 31. März 1882, so finden wir auch in dem letztern das gleiche Bedürfnis zum Ausdruck gelangt, daß den Realien mehr Raum zugestanden werden müsse; und zwar ist hier dieses Zugeständnis durch eine nicht unwesentliche Kürzung des altsprachlichen Unterrichts um 11 Wochenstunden gemacht worden, während das Französische eine Vermehrung von 4 Wochenstunden erfuhr. Zur leichtern Vergleichung mag auch dieser Lehrplan hier Platz finden.

	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.	Sa.	Vorher.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	20
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21	20
Latein	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77	86
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40	42
Französisch	—	4	5	2	2	2	2	2	2	21	17
Gesch. u. Geog.	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28	25
Rech. u. Math.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	32
Naturbesch.	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	8
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	6

Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	6
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	6
	28	30	30	30	30	30	30	30	30		
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
	32	34	34	34	34	34	34	34	34		

Wenn man nun auch in Preußen den Weg betreten hat, die Gymnasien zu „verrealschulen“, so ist man ihm in Baden allerdings auf diesem Weg schon 1869 vorangegangen, wobei nur das auffällig bleibt, daß man in dem badischen Lehrplan von 1869 eine Rückkehr zu den reinen humanistischen Prinzipien erkannt hat, während man für Preußen in dem gleichen Weg den Weg zur Verrealschulung fürchtet. Bei diesem Widerspruch der Ansichten bleibt es tröstlich, daß nicht die Unterrichtsmaterie, sondern der Geist, in welchem sie als Mittel für die wissenschaftliche und sittliche Heranbildung bearbeitet wird, zum richtigen Ziele führt. Nur muß für die nie rastende Zeit ein offenes Auge erhalten bleiben.

5.

Mehrbelastung durch den Lehrplan.

In dem badischen Lehrplan von 1869 ist gegenüber jenem von 1837 eine Vermehrung der Wochenstunden für jede Klasse eingetreten. Wenn wir den im Lehrplan von 1869 für jede Klasse mit 2 Wochenstunden obligaten Turnunterricht abziehen, welcher im Lehrplan von 1837 noch keine, wenigstens noch keine allgemeine Stelle hatte, so scheint äußerlich wenigstens die Mehrbelastung von nicht sehr großem Belang. Denn es stehen

sich einschließlich von Schreiben, Zeichnen und Singen nach der neuen Bezeichnung der Klassen von oben nach unten gegenüber in

	VI.	V.	IV.	III.b.	III.a.	II.b.	II.a.	I.b.	I.a.
1837	28	28	30	32	32	30	30	29	30
1869	30	30	32	34	34	32	32	31	31

Der Unterschied beträgt also mit Ausnahme der Oberprima in allen Klassen 2 Stunden, in Oberprima 1 Stunde. Aber wie jeder Lehrer eine Zulage von 2 Stunden empfindlich verspürt, wenn er auch nicht in die Klasse jener gehört, welche ihre wöchentlichen Berufsarbeiten nach Minuten abzählen, so sind zwei weitere Wochenstunden auch für den lernenden Knaben eine empfindliche Vermehrung der obligaten Arbeit. Es kommen ja nicht bloß diese 2 Stunden an Zeit, sondern auch die in denselben erforderte geistige Anspannung und der für die häusliche Vorbereitung weiter erforderliche Aufwand an Zeit und Kraft in Betracht. Denn mag man noch sehr betonen, die Aufgabe der modernen Methode sei, das Hauptgewicht des Lernens in den Unterricht selbst zu verlegen, eine häusliche Nacharbeit wird immer nötig bleiben, und sei es auch nur Gedächtnisthätigkeit. Auch diese greift in den Nervenorganismus ein. Eine empfindliche Mehrbelastung an und für sich ist unleugbar. Am allerempfindlichsten muß sie aber gerade in den Jahreskursen wirken, wo die körperliche und im Zusammenhang mit ihr die geistige Entwickelung die allermeiste Sorgfalt erheischt und jede Überanspannung leicht ins Gegenteil, in Erschlaffung umschlagen kann, d. i. in Tertia und Sekunda, unter welcher wieder Tertia, also der Knabe von 14—15 Jahren, mit noch zwei Stunden mehr bedacht ist, als Sekunda. Wie oft schon mag Übereifer oder Unerfahrenheit, Unkenntnis oder Nichtbeachtung der Entwickelung des innern Menschen einen gutgearteten, nicht schlecht beanlagten, aber unter den Einflüssen seiner wachsenden und kämpfenden Natur angestrengten Jungen durch verkehrte Behandlung abgestumpft haben! Der Schaden ist groß genug, wenn der Stillstand auch nur zeitweise ist und die sich allmählich

kräftigende und beruhigende Natur den sichern Weg wieder findet. —

Doch ist Mehrbelastung keineswegs immer gleichbedeutend mit der heutzutage auf der Tagesordnung stehenden Überbürdung, von welcher nachher noch zu sprechen sein wird. Denn es ist ja auch denkbar, daß die frühere Belastung hinter der Kraft zurückgeblieben sei und eine Steigerung von zwei wöchentlichen Stunden wohl ohne Schaden zugelassen habe; und in der That haben sorgfältig gemachte, von aller Voreingenommenheit freie Erfahrungen gezeigt, daß, wenn, aber auch nur wenn mit Verständnis der jugendlichen Natur und schulmännischem Takt verfahren wird, die oben dargestellte Mehrbelastung noch nicht gerade eine Überbürdung seitens der Schule zur Folge hat. Aber immerhin bleibt es eine gebieterische Notwendigkeit, daß die schwierigste Altersstufe des Knabenalters, nicht um ihm mehr Raum zu den sogenannten Tölpeljahren, sondern um ihm eine freiere, der Gesundheit und Entwickelung mehr dienende Bewegung zu gestatten, d. i. daß die Tertia um zwei Stunden entlastet werde. Es mag dies schwierig in dem Zusammenhang des ganzen Lehrplanes erscheinen. Daß es ohne Gefährdung der geistigen Bildung der Jugend unmöglich sei, möchte mehr nur theoretisch behauptet werden können. Wohlan! man lasse es einmal auf einen praktischen Versuch ankommen; man setze die Stunden für Griechisch in Unter- und Ober-Tertia von 6 auf 4 Stunden herab; es bleiben dann immer noch für Griechisch 32 Wochenstunden, 6 mehr als im dem alten Lehrplan. Es wäre dies noch lange nicht so radikal als das s. Z. gestellte Verlangen, das Griechische aus Oberprima ganz fehlen zu lassen. Dadurch würden die Tertianer doch nur die gleiche Schulzeit wie die Quartaner und Sekundaner haben.

Zu der jetzt die andern Klassen übersteigenden Stundenzahl kommt aber noch, daß in Tertia der Anfang des eigentlich wissenschaftlichen Unterrichts angesetzt ist, also größere Stundenzahl und größere geistige Anforderung gerade auf die allerschwierigste

Entwickelungsstufe des Knaben zusammengehäuft sind. Es wäre erfreulich, wenn eine Erleichterung auf dieser Stufe angesichts der wirklichen und das körperliche und geistige Gedeihen tief berührenden Lage des Tertianers selbst um den Preis von etwas weniger Gewandtheit im Griechischen am Schluß der Gymnasialarbeit erkauft werden könnte. Aber letzterer Mangel müßte denn doch durch Erfahrungen aus normalen Verhältnissen festgestellt werden. Auch den Quartanern dürfte eine Erleichterung um eine Stunde Französisch zu gönnen sein. Der seiner Aufgabe nicht gewachsene Lehrer wird in 4 Wochenstunden so wenig erreichen als in drei; der tüchtige Lehrer wird sein Ziel erreichen, und die Jugend wird sich erleichtert fühlen.

Noch eingreifender und gewiß der Zustimmung vieler sicher würde es sein, wenn der Lehrplan für die Gymnasien sowohl wie für die Realschulen so festgestellt werden könnte, daß einschließlich des Zeichnens, Singens, Turnens im Maximum für die Mittel- und Oberklassen nur die Stunden von 8—12 täglich und 2—4 viermal wöchentlich für den Schulunterricht erfordert würden. Dann bliebe neben regelmäßiger Einteilung der Tagesarbeit, welche so wesentlich für die Erziehung ist und durch jede andere Zusammenlegung der Arbeitsstunden naturwidrig gestört wird, so viel Zeit, Kraft und Frische übrig, daß das einzelne Individuum auch noch nach seinen Sonderanlagen sich selbständig entwickeln könnte.

6.

Mehrbelastung durch die Methode.

In Vorstehendem wurde zu zeigen versucht, daß in dem badischen Lehrplan von 1869 — im wesentlichen kommt er ziemlich nahe allen Lehrplänen deutscher Gymnasien — gegenüber dem

früheren eine Mehrbelastung der Schüler gegeben sei, welche, wie man zur Begründung anführen kann, infolge der von den allgemeinen Verhältnissen geforderten Erweiterung der Organisation notwendigerweise herbeigeführt wurde.

Es giebt indessen innerhalb dieser Organisation eine Mehrbelastung, welche viel mehr als die Organisation selbst zur Überbürdung der jugendlichen Kraft führt, es ist die Mehrbelastung der Methode. Mit diesem Punkt aber treten wir aus dem engen Rahmen einer speziellen Organisation heraus, begeben wir uns in den weiten Kreis schulmännischer Praxis auf der ganzen Linie des Gymnasialunterrichts.

Man hat schon oft den Vorwurf der Überbürdung dadurch zu entkräften gesucht, daß man eine notwendige Mehrbelastung zugestehend einen Ausgleich in der verbesserten Methode des Unterrichts entgegengehalten hat. Mancher Vater und — mancher Lehrer wird nicht unter allen Umständen diesen Ausgleich anerkennen wollen. — Es hieße ja der Wahrheit die Ehre verleugnen, wollte man nicht mit Freuden anerkennen, daß in methodischer Behandlung der verschiedenen Gegenstände des Gymnasiallehrplanes nicht nur vielfache wissenschaftliche Anstrengungen gemacht, sondern auch zahlreiche Erfolge erzielt worden sind. Und je mehr der Lehrer in seinem Unterrichtskreis heimisch ist, je mehr er psychologisch durchschauend den geistigen Verkehr mit seiner Jugend pflegt, desto weniger werden ihm gegenüber Klagen wegen Überbürdung sich geltend machen wollen. Er wird von seiner Jugend Arbeit verlangen, und seine Jugend wird die ihr zugemutete Arbeit nicht als Überbürdung empfinden.

Aber, so darf man angesichts der Thatsache wohl fragen, bewegt sich die Schularbeit immer in einer ebenso die Ziele des Gesamtunterrichtes festhaltenden, wie die jeweilige Altersstufe psychologisch scharf erkennenden, wie die theoretisch und praktisch gegebene Unterrichtskunst ausnützenden Thätigkeit? Ja, erhalten heutzutage noch allenthalben unsere Jünger des Lehrerberufs in ihren Vorstudien diejenige Gesamtausbildung, welche im späteren

öffentlichen Beruf die Erfolge sichert, die man von dem zu erwarten berechtigt ist, welcher mit dem Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung in den öffentlichen Dienst des Lehramtes einzutreten verlangt? Die Weisungen und Verfügungen, welche in der neuesten Zeit von verschiedenen deutschen Unterrichtsverwaltungen in dieser Beziehung ergangen sind, geben die freudige Zuversicht, daß zum Wohl der Jugend und der gemeinsamen Sache des Staates auch hierin ein anderer Weg betreten werden wird.

Mit dem wissenschaftlichen Ausbau des Sprachgebäudes hat nicht gleichen Schritt die Methode des Schulunterrichts gehalten; im Gegenteil, was dort nur durch angestrengtes und langjähriges Studium hat festgestellt werden können, hat man, bevor noch das Gebäude recht feststand, in wohlgemeintem Eifer für die Sache vorzeitig in die Schule übertragen. Wissenschaftlich noch Unfertiges hat man sofort in den Kreis des Jugendunterrichtes verpflanzt, Unfertiges als fertige Norm gegeben, statt der Sache eine wissenschaftliche Form als Hauptsache in den Unterricht eingeführt und damit sich in direkten Widerspruch mit der geistigen Entwickelung der Jugend gesetzt. Wer, der die Schule der dreißiger und vierziger Jahre durchgemacht hat, erinnert sich nicht noch mit einem gewissen Unbehagen des lateinischen Unterrichtes, den die Knaben über sich ergehen lassen mußten, nach der Grammatik auf wissenschaftlicher Grundlage? Die lateinische Grammatik von Feldbausch mit ihren Übungsbüchern, die ja in den verschiedenen deutschen Staaten weite Verbreitung fanden, haben, um nur dieses eine Schulbuch anzuführen, in weiten Kreisen zum Rückgang der Erfolge im lateinischen Unterricht wesentlich beigetragen. Die studierende Jugend, welche noch nach ihrem Bröder Latein lernte, hat ganz entschieden mehr Sicherheit, mehr Gewandtheit und — mehr Freude am Latein aus der Schule mit ins praktische Studium hinübergenommen. Nicht als ob der kleine Bröder jetzt noch als das beste Lehrbuch angesehen werden wollte. Er wurde nur angeführt, um durch den

Gegensatz zu zeigen, daß eine Abirrung von dem Gang der Entwickelung des jugendlichen Denkvermögens, ein Uebertreten in das Gebiet der rein formalen Abstraktion in einem Alter, das für das abstrakte Denken noch nicht geübt genug ist, im Schulunterricht nur zum Nachteil führen kann.

Man hat sich zwar seit den sechsziger Jahren wieder von der abstrakten Deduktion in der Methode des Sprachunterrichts loszulösen gesucht, und es giebt wohl jetzt kaum mehr ein Gymnasium, in welchem nach Feldbauschs Grammatik unterrichtet wird. Aber immerhin leidet der Unterricht in Latein und Griechisch — und mehr oder minder unter dem Einfluß dieses vorwiegenden Teils des sprachlichen Unterrichts auch der in den neueren Sprachen — noch sehr unter dem Formalismus der wissenschaftlichen Systematik. Möge es dem kommenden jugendlichen Geschlecht beschieden sein, Grammatiken zum Lernen zu erhalten, welche, ohne den Schüler mit Systematik zu quälen, in systematischer Wissenschaftlichkeit aufgebaut, ebenso den Anforderungen der Wissenschaft als dem praktischen Bedürfnis der Schule und des Jugendunterrichts genügen. Unsere Grammatiken enthalten alle mehr als Grammatik; gar vieles, was der Stilistik gehört und naturgemäß mit der Lektüre der Klassiker verbunden wird, ist in die Reihe der doch auf eine geringe Zahl zu beschränkenden Regeln eingeflochten, nicht zur Förderung der Klarheit und Sicherheit in dem jugendlichen Kopfe, der erst die Grundregeln der fremden Sprache lernen soll. Daher die vielen verwirrenden, belastenden, den Fortschritt hemmenden Ausnahmen. Gegenüber einem in einem Gespräche geäußerten Wunsch, daß in den Gymnasien statt umfänglicher Grammatiken eine ähnliche Zusammenstellung der lateinischen Hauptregeln den Schülern in die Hand gegeben werden möchte, wie die Seyffert'schen Regeln des griechischen Syntax, äußerte ein hoch angesehener Schulmann und jetziger Dezernent für das höhere Unterrichtswesen lakonisch: „und das ist noch zu viel."

Doch wenden wir unsere Umschau von der Grammatik

zu den Elementarbüchern zunächst für den lateinischen Unterricht, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten fast alljährlich den Büchermarkt vermehren. Sie sind wohl alle aus dem Bestreben hervorgegangen, erkannte Mißstände zu beseitigen, als deren größter außer der Mehrbelastung die von Jahr zu Jahr schärfer hervortretenden geringeren, mit dem Aufwand von Zeit und Kraft nicht übereinstimmenden Leistungen bezeichnet werden. Jeder auf Besserung von Mißständen abzielende Versuch ist mit Achtung und Anerkennung aufzunehmen, schließt aber dadurch nicht aus, im Interesse der lernenden Knaben und der Festigung wirklicher Erfolge in der Jugendbildung, eingehende Prüfung zu halten.

Von dem Grundsatz ausgehend, daß man schon im Elementarunterricht darauf Bedacht nehmen müsse, möglichst ausgiebig dem streng grammatischen Unterricht in der fremden Sprache vorzuarbeiten, schon im Elementarunterricht eine gewisse Masse sprachlichen Materials beizuschaffen, durch welche nicht nur für den eigentlich grammatischen Unterricht die systematische Regelung, sondern auch der rasche Fortschritt in dem Einarbeiten in der Lektüre der Klassiker erleichtert werde, hat man mehr oder minder weit gehende Versuche und Methoden eingeschlagen. Alle dienen dazu, den Elementarschülern den Weg zur Bewältigung von Massen zu zeigen; ob ohne Mehrbelastung, ja ohne Überbürdung, ob mit sicherem Erfolg — es wird sich für und wider streiten lassen.

Es ist hier nicht die Absicht, Kritik zu schreiben über einzelne Elementarbücher. Nur Thatsachen mögen festgestellt werden. Die heutzutage alles beherrschende und regelnde Statistik kann vielleicht auch hier auf Erscheinungen aufmerksam machen, welche in ihren Ursachen leicht verkannt werden können. In einem weit verbreiteten Elementarbuch, das eine Reihe von Auflagen erlebt hat und in seiner Anlage im ganzen gewiß als ein wohldurchdachtes und unter Umständen zu guten Erfolgen führendes anerkannt werden muß, sind für Sexta und Quinta (nach summarischer Zählung) 3600 Vokabeln verzeichnet, welche der Schüler

unter allen Umständen lernen muß. Der Bewältigung dieser Arbeit kommt wenigstens die Einrichtung zustatten, daß die Vokabeln immer im Zusammenhang mit einem gewissen Übersetzungsstoff aus dem Lateinischen ins Deutsche zu lernen sind. Aber immerhin bleibt noch eine bedeutende Anforderung an den Schüler und auch an den Lehrer zurück. Ein junger, talentvoller und eifriger Lehrer, der vorher nach einem andern Buch zu unterrichten gewohnt war, kam fast verzweifelnd zu seinem Direktor mit der Klage, mit einem solchen Buche könne er nicht zum Ziele kommen. Es befremdete das den Direktor nicht; doch beruhigte er ihn durch Hinweisung auf Geduld und energisches Einarbeiten in die vorgezeichnete Methode. Nach sechs weitern Wochen hatte der Lehrer angefangen in der Sache heimisch zu werden, und fortan war ihm nicht nur das Büchlein sehr lieb, sondern er erzielte damit auch in den folgenden Jahren Erfolge, die seinen Schülern nicht weniger zum Vorteil, als ihm selbst zur Freude gereichten. Aber — und dies kommt hiebei in erster Linie in Betracht — es waren jeweils nur schwach besetzte Jahreskurse, so daß, was bei stark besetzten Klassen zu einem guten Teil der häuslichen Nacharbeit zugewiesen werden muß, hier in unmittelbarer Wechselarbeit zwischen Lehrer und Schüler erreicht wurde; und auch hier erforderte der Unterricht selbst die volle und ganze Hingabe des Lehrers, so daß eine größere Anstrengung desselben in der Unterrichtsthätigkeit nötig wurde, welche dann freilich durch die sichtlichen Erfolge reichlich belohnt wurde. Anders war es schon in dem folgenden Kurs der Quinta. Hier war zeitweise nicht die nämliche Energie und die nämliche methodische Geschicklichkeit, und ein in Sexta vortrefflich eingeübter Kursus zerfiel bald gänzlich in Quinta. Sobald aber auch diese Klasse einen Lehrer der gleichen Energie und des gleichen Verständnisses erhalten hatte, da wurde dann erst recht in den beiden auf einander folgenden Elementarkursen das Erfreulichste geleistet, was man überhaupt von dieser Altersstufe erwarten durfte. Ohne die ganz besondere Befähigung der betreffenden Lehrer und

ohne die Gunst des Umstandes, daß dieselben jeweils nur schwach besetzte Klassen hatten, würde das den Knaben zugemutete Maß ohne Zweifel entweder eine Ueberbürdung oder ein Zurückbleiben eines das normale Verhältnis weit übersteigenden Prozentsatzes veranlaßt haben, eine Thatsache, die alljährlich noch zu Tage tritt. Ziehen wir aber eine Schlußfolgerung aus diesen thatsächlichen Einzelheiten, so kann sie keine andere sein, als: der eingeschlagene Weg kann nur unter besonderen Umständen segenbringend sein. Da aber Lehrerschaft wie Schülerwelt im großen Ganzen nur dem Mittelschlag angehören, wie dies ja in allen menschlichen Dingen der Fall ist, so werden diejenigen Wege gesucht werden müssen, auf welchen auch dem Mittelschlag unter normalen Verhältnissen ein gedeihliches Weiterkommen gesichert werden kann. Der Talentvollere, der da und dort in der Masse verborgen steckt, bricht sich doch Bahn und wird sich unter allen Umständen zur Geltung bringen.

Diese Ansichten, gestützt auf unumstößliche Erfahrungen, wurden bei anderer Gelegenheit auch einem Verfasser von lateinischen Elementarbüchern gegenüber betont, der, erfüllt von der wärmsten Teilnahme für das Gedeihen der Jugend sowohl, wie für die Förderung des Jugendunterrichtes sich zur Aufgabe gestellt hat, die abstrakt-formale Methode des lateinischen Unterrichtes, wie er sich seit den dreißiger Jahren in unsern Gymnasien festgesetzt hat, durch eine lebenvolle, die Auffassung des Geistes des Altertums vorbereitende Methode zu ersetzen, ein Bemühen, dem, gegenüber einseitigem Festhalten an der als ausschließlich oder doch überwiegend gepriesenen formalen Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts, die weiteste Erkenntnis und energischste Teilnahme zu wünschen ist. Gerade durch letztere wird sich am leichtesten das, was als zu weit gehend oder fehl gegriffen sich erweist, am schnellsten zum besten der Sache korrigieren lassen. Als unhaltbar wird es sich z. B. wenigstens für größere Klassen in gemischter Bevölkerung erweisen, in welcher die Anlagen verschiedenartig durch den Zufall zusammengeschart

sind, einem Sexta-Kurs beiläufig 7000 Vokabeln aufzubürden, um mittelst derselben rasch in den Genuß der lateinischen Lektüre vordringen zu können; ebenso daß einer solchen Aufgabe für Sexta eine solche für Quinta von mehr als 3000 Vokabeln sich anreihe, um in Quinta schon Abschnitte selbst aus Horaz, und wenn es auch die leichtesten wären, zu übersetzen. Solches ist nur unter ganz ausnahmsweise gegebenen Verhältnissen bei einzelnen möglich. Nach diesen aber darf der Gesamtdurchschnitt nicht berechnet werden. Man könnte leicht hart oder ungerecht werden. Zumal dürfte unsere heutige junge Lehrerwelt in ihren derzeitigen akademischen Studien nicht die Anleitung finden, wie man über solche Schwierigkeiten hinwegkommen könne, ohne Schaden für den Knaben und das Gesamtziel des Gymnasiums. Und — man darf sagen leider! — bringen es die Verhältnisse mit sich, daß die untersten Kurse meist Anfängern im Lehramt zufallen.

In einem andern Elementarbuch für den lateinischen Unterricht finden sich für Sexta und Quinta beiläufig je 1300 Wörter, ein sichtliches Zeugnis der Rückkehr zu einfacherern Verhältnissen; nur schade, daß diese Rückkehr auf der andern Seite pädagogische und methodische Abnormitäten aufweist, die jedes natürliche Gedeihen unmöglich machen. Da werden Vokabeln nach Zufall, wie sie die alphabetische Reihenfolge giebt, zusammengestellt, nach dieser Reihenfolge werden dann die sogenannten Uebungsbeispiele zurecht gemacht, nach Inhalt und Form für den 9- und 10jährigen Knaben geradezu ein horribile monstrum. Aber reichlich ausgestattet sind die Sätze doch mit allerlei Federn aus der antiken Welt, von welcher der Knabe, der mensa lernen soll, noch nicht eine Ahnung haben kann. Daß das Kind sich nicht ans Abstrakte, sondern nur ans Konkrete hält, diese psychologische Wahrheit scheint gar nicht zu existieren. Daß man mit einem der Kindesanschauung entsprechenden sachlichen Inhalt auch der Auffassung der Form dient, das will als ordinärer Empirismus erscheinen, auf welchen man im Bewußtsein der

wissenschaftlichen Form mit Wegwerfung herabzuschauen sich berechtigt glaubt.

Indessen unter 1200 Vokabeln scheint der lateinische Elementarunterricht in Sexta nicht mehr durchkommen zu sollen. Wenigstens weist diese Zahl ein Elementarbuch auf, das im übrigen in besonnener Erwägung des Möglichen in dem Schülermaterial und des Bedürfnisses im Unterrichtsganzen pädagogisch und methodisch den Anforderungen der Klasse gerecht zu werden bemüht ist. Die Schwere der Last wird dadurch erleichtert, daß die Vokabeln in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Übersetzungsstoff aus dem Lateinischen ins Deutsche zu erlernen sind, daß sie zumeist, wie der Übersetzungsstoff selbst, in dem Anschauungskreis des Knaben liegen, daß sie nicht vorzeitig ins abstrakte Gebiet sich verirren, daß das formal Notwendige mit dem sachlich Förderlichen verbunden ist. Und doch, wie viele Vokabeln muß auch hier noch der Sextaner lernen, die bis nach Prima hinauf nie mehr vorkommen!

Überhaupt ist die verbesserte Methode, mit welcher man das Mehr der jetzigen Anforderungen an den Schüler auszugleichen behauptet, ein so allgemeiner Begriff, daß damit eben auch nur etwas ganz Allgemeines bezeichnet, ein Angriff nur ganz allgemein zurückgewiesen werden kann; und man kann dabei sicher sein, daß nicht so leicht jemand aus dem nicht fachmännischen Kreis auf die spezielle Untersuchung der bessern Methode und ihre Darstellung im einzelnen eingehen werde. Wie unterscheidet sich z. B. die heutige Methode im Erlernen der fremdsprachlichen Vokabeln gegen früher? Früher lernte man für jedes Lesestück die Vokabeln und gerade so viel Vokabeln, als in dem vorliegenden Lesestücke fremd und neu waren, d. h. man lernte die Vokabeln aus dem Lesestück heraus und nur mit Bezug auf das zu lernende Lesestück. Es wurde damit dem Gedächtnis nichts Außerordentliches zugemutet, und der lernende Knabe hatte sofort beim Erlernen der Vokabeln die Erkenntnis, daß er die Wörter zu einem bestimmten, ihn in seinem Können weiterführenden

Zweck lernte. Mit dem Übergang zu der sogenannten rationellen Behandlung des Sprachunterrichts fing man häufig an, die Vokabeln so erlernen zu lassen, als sei dies Selbstzweck, wie allgemach der ganze Unterricht so betrieben wurde, als sei das Erlernen der Sprache Selbstzweck, nicht Mittel zum Zweck, zum Verständnis des zu lesenden Inhalts. Da finden wir entweder in alphabetischer Reihenfolge und Nummerierung, oder nach den Nummern der Lesestücke geordnet die Wörter ohne allen innern Zusammenhang zusammengestellt, Substantiva, Verba, Adjectiva, Adverbia, Pronomina in zufälliger Reihenfolge; der Knabe muß sie so lernen, muß etwas lernen ohne zusammenhängende Vorstellungen. Der Lehrer, welcher Anlage und Bedürfnis des Schülers kennt, kommt ihm dadurch zu Hilfe, daß er das Lesestück mit ihm präpariert und ihn zugleich an der Hand der Präparation die Vokabeln lernen läßt. Das Gedächtnis hat dann doch nur repetitionsweise einzelne Wörter festzuhalten, die streng genommen nicht abstrakt gedächtnismäßig festzuhalten sind; im Zusammenhang des Textes erweisen sie sich sofort als verständlich. Wie oft aber bleibt diese Erleichterung unbeachtet!

Diese abstrakte Behandlung des Sprachstoffes bleibt vorherrschend auch in dem eigentlich grammatischen Teil des Schulunterrichtes, und gerade aus dieser Richtung sind die vielen sogenannten Üebungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische u. s. w. entstanden. Man schlug eben den Weg ein, daß die Schüler die fremde Sprache aus der Muttersprache lernen sollen. Und kaum hat sich die Erkenntnis geltend gemacht, daß denn doch diese Übersetzungskunst sich zumeist an die fremdsprachliche Lektüre anschließen solle, so stellten sich sofort neue Übungsbücher zur Verfügung, welche den Stoff der Lektüre schreibgerecht dem Lehrer in die Hand bieten. Der Lehrer, der nicht selbst den Stoff der Lektüre zu entsprechenden und nutzbringenden Übersetzungsübungen zu verwenden sich in der Lage sieht, erhält dadurch allerdings eine Erleichterung; ob er aber

durch solche Hilfsmittel in die Lage versetzt werde, sich mit seinen Schülern in den Stoff der Lektüre, so wie es nötig ist, zu vertiefen und gerade die wesentlichen Punkte, wie sie ja jede Woche des Unterrichts darbietet, festzuhalten und zu weiterem Fortschritt zu verwerten, bleibt eine andere Frage.

Wenn aber gar — es kommt dies leicht bei jüngeren Lehrern vor, die glauben sofort ihren Sextanern das mitteilen zu müssen, was sie vor kurzem noch im Hörsaal gehört haben — die Laune der Sprachvergleichung in den Elementarunterricht hereinspielt, so werden die Knaben im günstigen Falle über Stämme und Lautwandelungen Auskunft geben können, die Formen lernen sie nicht, die nun einmal — so bringt es die Natur der Sache und die Anlage des Knaben mit sich — gedächtnismäßig zu Eigentum gemacht werden müssen. Erst wenn der Knabe den Stoff bis zu einem gewissen Grad von Sicherheit sich eigen gemacht hat, wird es ihm möglich werden, das allernächst Liegende von sprachpsychologischen Erscheinungen zu verstehen, d. h. der Knabe muß zuerst induktiv zur Aneignung eines gewissen sichern Wissensstoffes geführt werden. Das Zerlegen eines bekannten Gegenstandes ist in allem leichter, als das Aufbauen aus unbekannten Teilen. Das in erster Linie die abstrakte Gedankenthätigkeit des Knaben voraussetzende Verfahren kann höchstens in einzelnen Fällen seltener Begabung Platz finden und wird auch hier, wenn der Lehrer nicht ganz sorgfältig die geistige Entwickelung des Zöglings im Auge behält, leicht zu bedenklicher Frühreife führen.

Wo eine bessere Methode in dem heutigen Gymnasialunterricht zur Geltung gekommen ist, so ist es auf Grund des induktiven Verfahrens geschehen, wie es in der Behandlung der naturwissenschaftlichen Studien vorgezeichnet ist; und es wäre erfreulich, wenn es allgemeine Thatsache würde, daß das Gymnasium gerade aus der Methode derjenigen Disciplin, welche bislang keine oder eine ganz untergeordnete Bedeutung in seinem Lehrplan hatte, Erfrischung und Stärkung schöpfte.

Neben diesem Einfluß der wie ein Sauerteig alles geistige Forschen der Neuzeit durchdringenden naturwissenschaftlichen Methode ist hauptsächlich die strammere Schulordnung in Betracht zu ziehen, welche ebenso die Vielfältigkeit der in den Gymnasialunterricht aufgenommenen Gegenstände, die dadurch hervorgerufene Notwendigkeit des Fachlehrersystems, für die sprachlich-historischen Fächer einerseits, für die mathematischen und naturwissenschaftlichen andererseits immer mehr erfordert. Durch dieselbe ist unzweifelhaft eine innere Festigung des Unterrichtsgangs der einzelnen Disciplinen gesichert, eine gewisse Art von Konzentration geschaffen worden. Es erübrigt hiebei nur, daß die einzelnen Disciplinen nicht lose neben einander hergehen, sondern in einen engeren Zusammenhang zu einander gebracht werden, indem das Gemeinsame als Bindeglied verwertet wird. Es müßte wenigstens z. B. der geographische Unterricht zu beklagen sein, welcher sich jetzt noch auf Aufzählung von Grenzen, Flüssen und Nebenflüssen, Gebirgsnamen, Städten u. s. w. beschränken wollte. Selbst der Schreib- und Zeichenunterricht, scheinbar nur äußerlich mechanisch geartet, hat sich seine geistig und ethisch bildende Seite abgewinnen lassen, und ein Turnunterricht, welcher es bloß auf Dressur des Körpers abhebt, ist wohl nicht würdig in den Gymnasialunterricht eingereiht zu werden. Nur durch einen wohlüberlegten Zusammenhalt können die andererseits unleugbar in der Ausbildung des Fachlehrersystems liegenden Gefahren der Überbürdung und Zersplitterung verhütet oder ausgeglichen werden.

Eine andere Seite der vielgenannten und wenig bestimmt bezeichneten besseren Methode ist das Bemühen, das Erlernen selbst in den Schulunterricht zu verlegen, die häusliche Arbeit des lernenden Knaben möglichst zu mindern. Aber gerade hierin scheitert mancher, zumal jüngere Lehrer. Denn diese Art zu unterrichten erfordert eine eingehende Kenntnis jedes einzelnen der Schüler und wird um so größere Schwierigkeiten bieten, je größer die Schülerzahl in der Klasse ist. Sie erfordert

ferner eine vollständige Bewältigung des Unterrichtsstoffes, die es dem Lehrer möglich macht, nicht nur seine Stundenaufgabe regelmäßig zu berechnen, sondern in jedem gegebenen Moment des Unterrichts selbst die sich reichlich darbietenden Gelegenheiten auszunützen, ohne die Einheitlichkeit der Stundenaufgabe aus dem Auge zu verlieren. Fehlen die unerläßliche psychologische Einsicht und der gesunde praktische Blick, so bewegt sich der ganze Unterricht in einem planlosen, von zufälligen Einfällen unberechenbarer Laune, aufs Geratewohl die Zeit mißbrauchenden Umhertasten in dem vorliegenden Unterrichtsstoff, und das einzige Ergebnis der Unterrichtsstunde ist das Verstreichen der Zeit, in welcher der Schüler unter Aufsicht des Lehrers sich mehr Übles als Gutes angewöhnt hat, während der letztere glaubt mit bestem Willen und Wissen seiner Aufgabe voll und ganz Genüge gethan zu haben. Im günstigsten Fall kann in Ermangelung psychologischer Erkenntnis eine mehr oder minder forcierte Dressur erreicht werden, welche den Unerfahrenen täuschen mag, aber nur mit sterilem Mechanismus oder überreizender Anstrengung erkauft wird.

Eine ganz hervorragende Bedeutung in der vielgenannten neueren besseren Methode wird den Extemporalien gegeben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß der Schüler, welcher ein Extemporale, das im Einklang steht mit der jeweiligen Lektüre, mit Geläufigkeit und Sicherheit niederschreiben kann, keine sehr großen Schwierigkeiten mehr in der Lektüre finden wird, daß also die Übung in den Extemporalien ein wesentliches Unterstützungsmittel für eine rasche und leichte Lektüre sind. Man wird daher die Extemporalien nimmermehr als Mittel zum Zweck vermissen wollen; und so lange man in ihnen nur Mittel zum Zweck erkennt, wird in ihnen auch kein Grund der Überbürdung, welche sich hier in Überanstrengung darstellt, gefunden, werden sie in Ausdehnung und Schwierigkeit von dem vernünftigen Lehrer so eingerichtet werden, daß eine Überanstrengung des Schülers in keiner Weise eintreten kann. Ganz anders aber

gestaltet sich die Sache, wenn der Lehrer Mittel und Zweck verwechselt, wenn er das Extemporale als die Hauptsache, die Ausschlag gebende Arbeit des Schülers, wenn er es als Selbstzweck erscheinen läßt. Und — leider! wird man auch hier sagen dürfen, wird der heutzutage vorwiegende Formalismus in den philologischen Studien den jungen Lehrer nur zu leicht zu dem Irrtum verführen, daß das Extemporale das eigentliche Kriterium für die Tüchtigkeit und Reife des Schülers sei. Es hat sich diese pädagogisch nicht zu verteidigende Ansicht vielfach schon so festgesetzt, daß andere Ansichten ihr gegenüber schwer oder gar nicht zur Geltung kommen. Von der für den Schüler ganz außerordentlichen Schwierigkeit des Extemporale, von der in demselben liegenden Nervenanstrengung hat man so oft gar keine Ahnung. Jeder der, selbst mit genügenden Vorkenntnissen in der betreffenden Sprache ausgestattet, Gelegenheit gehabt oder gesucht hat, durch den Besuch des Landes dieser Sprache sich in derselben weiter auszubilden, kennt die Anstrengung, die verursacht wird, wenn man rings um sich nur fremde Laute hört, wenn sich erst das Ohr gewöhnen muß, die fremden Laute aufzunehmen und in ihnen sich heimisch zu machen. Trotz der vorausgegangenen grammatischen Übungen schwirrt es doch eine Zeitlang im Kopf, bis so zu sagen die heimischen Laute den fremden gewichen sind. Ähnlich verhält es sich mit dem Extemporale, wenn auch hier noch das Medium der Muttersprache dazwischen tritt. Das Extemporale kann dem Schüler erst dann zugemutet werden, wenn die darin vorgesehenen Formen und Regeln ihm schon zu einer gewissen Geläufigkeit geworden sind, d. h. es dürfen dem Schüler nur solche Extemporalien zugemutet werden, die im Einzelnen für die betreffende Stufe keine besonderen Schwierigkeiten bieten. Dann erfreut sich der Schüler seines Könnens, dann hört die fieberhafte Aufregung auf, welche das Extemporale als Entscheidung für die Censur hervorruft, dann vermindern sich die vielen roten Striche, welche schließlich den Schüler zur Abstumpfung, die Eltern zur Trostlosigkeit, den

Lehrer zu bitterem Unmut verführen. Und da fängt man schon in den ersten Wochen der Sexta mit Extemporalien an, ja man will die Extemporalien nur allein gelten lassen für das arme Kind von Sextaner, statt mit ihm etliche einfache Sätzchen in der fremden Sprachform einzuüben und dann dieselben mit kindlicher Ruhe niederschreiben zu lassen. Bei den weiter fortgeschrittenen Kursen wird außerdem auch noch viel durch zu große Ausdehnung der Extemporalien gefehlt. Selbst den geübteren Schülern darf eine Erregung, wie sie das Schreiben eines Extemporale hervorruft, nur auf ganz kurze Zeit zugemutet werden, wenn nicht momentan geistige Abspannung zu den scheinbar unerklärlichen Fehlern, zu falscher Beurteilung des Schülers führen soll. Mit wohlberechneter Einschränkung in Art, Umfang und Geltung wird das Extemporale den Schüler frisch und kräftig lassen für die darauf folgende Fortsetzung des Unterrichtes. So förderlich aber das Extemporale richtig geübt für das Verständnis der Sprache und die gewandte Lektüre ist, so nachteilig kann es unrichtig geübt durch Überanstrengung und Abstumpfung werden. Die Klippe wird umgangen werden, wenn man sich klar bleibt, daß es nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck sein kann.

7.

Vorbereitung zum Gymnasiallehramt.

Mit Rücksicht auf die Aufgabe unseres modernen Schulunterrichtes ist schon in der Vorbereitung zum Lehrerberuf nicht ausschließlich die wenn auch noch so geistreich scheinende formale Seite des Studiums zu pflegen, sondern die Erkenntnis des ganzen Menschen hinsichtlich seiner geistigen Entwickelung in das

Studium des zukünftigen Jugendlehrers hereinzuziehen. Der bekannte Erlaß des sächsischen Unterrichtsministeriums hat das Richtige getroffen, wenn in demselben ein Hauptgrund der vielbeklagten Überbürdung in der Vorbildung der jungen Philologen erkannt wird. Ob in dieser Beziehung in den philologischen Seminarien heutzutage genug oder zu wenig geschehe, kann hier nicht entschieden werden. Aber gewiß ist, daß die ganze philologische Wissenschaft, nicht einseitig, sondern im Zusammenhang mit der Gesamtentwickelung der Wissenschaft, eine Richtung eingeschlagen hat, die dem oben bezeichneten Bedürfnis der Schule nicht besondere Rechnung trägt. Die philologische Wissenschaft ist jetzt nicht mehr dieselbe, welche F. A. Wolf begründet hat. Sie hat sich, wie die andern Wissenschaften, in einzelne Disciplinen aufgelöst, in welchen der einzelne seine Kraft je nach Befähigung und Neigung zur Geltung zu bringen sucht. Jede Gesamtwissenschaft zerlegt sich jetzt in eine Reihe von Einzelzweigen, die so weit ausgebildet sind, daß jede einzelne derselben die ganze Kraft des Mannes erfordert, wenn er Weiteres in demselben leisten will. Der Einzelne wirft sich daher auf einen besondern Zweig, wird Spezialist und verliert hiebei nur zu leicht das Ganze aus dem Auge. Die großen Geister, welche bei einem so sehr detaillierten Einzelstudium das Ganze nicht verlieren, sind selten. Das Losungswort der Neuzeit, Teilung der Arbeit, hat sich voll und ganz auch in der Wissenschaft geltend gemacht. Es mag dies ja auf der einen Seite zu beklagen sein, die Wissenschaft im Großen und Ganzen wird auch durch diese Entwickelungsstufe gewinnen. Speziell für die Schule wird es nur die Aufgabe sein, diejenigen Mittel zu finden, welche für den praktischen Schulunterricht, für die erfolgreiche Unterweisung der Jugend die Teilung der Arbeit in der Wissenschaft, d. h. in ihrer Anwendung auf die Schule die Zersplitterung möglichst verhindern.

Immer dringender werden die Stimmen, daß in der Lehrerbildung eine bessere Methode gefunden werden müsse. Es wird

wohl nicht geleugnet werden wollen, daß der oben angedeutete Entwickelungsgang nicht gerade geeignet ist, diejenige Seite zu fördern, welche neben gediegenem Wissen in den Unterrichtsdisciplinen in erster Linie gepflegt werden muß, wenn nicht der Kandidat ratlos experimentieren soll, d. i. die pädagogische Seite. Nicht bloß daß die lernende Jugend unter solchen wohl gut gemeinten Experimenten leiden muß, die menschliche Schwäche, von der ja auch ein angehender Kandidat vor der Schulbank nicht frei ist, wird gar gern — die Erfahrung spricht ja — in jeder Einwendung, in jedem Versuch auf Besseres hinzuweisen, einen Eingriff in die freie Entfaltung des selbständig gewordenen Lehrers erkennen, der so gut wie jeder seine studia absolviert und damit seine Legitimation zu unabhängiger Arbeit erlangt hat. Man hat in neuerer Zeit mehrfach Klagen gehört über die bureaukratische Einmischung der Direktoren in die freie Unterrichtsgestaltung, die dem Mann von Wissenschaft gezieme. Eine Umschau nach der Veranlassung solcher Klagen könnte darthun, daß ein gut Teil derselben auf den Versuch der Abstellung offenbarer, zum Schaden der lernenden Jugend gemachter Mißgriffe zurückzuführen sind, für welche jetzt, wie einmal die Verhältnisse liegen, dem Direktor die Verantwortlichkeit zugewiesen wird. Hin und wieder scheitert der beste Wille, dem einzelnen Lehrer den weitern Kreis der ihm obliegenden Rücksichten zu eröffnen, an selbstgenügsamer Abschließung gegen alles, was nicht in der Absolvierung des alltäglichen Stundenpensums liegt. Es sind das die bedenklichen Folgen der heutzutage immer allgemeiner werdenden Ansicht, der Gymnasiallehrer habe nur den Beruf zu unterrichten, nicht zu erziehen. Und wenn dann nur immer dieses Unterrichten ein durchdachtes, ein nach bestimmten Prinzipien konsequentes, von frischer Hingebung getragenes wäre, damit wenigstens die an und für sich schon in einem gesunden Unterrichten liegende erziehende Gewalt zur Geltung käme!

Wie schon während der zum Lehramt vorbereitenden fach-

wissenschaftlichen Studien zugleich auch die pädagogische Ausbildung gefördert werden könne, dazu sind bekanntlich schon viele Vorschläge und manche Versuche gemacht worden. Es mag unterbleiben, hier auf dieselben im einzelnen einzugehen. Die pädagogischen Seminare verdienen gewiß alle Anerkennung; schade nur, daß sie noch ziemlich vereinzelt an den Universitäten sind. Die andern Seminare, welche mit verschiedenen Disciplinen verbunden sind, dienen doch nur in erster Linie der Festigung und Klärung der betreffenden Disciplin, nicht den pädagogischen Rücksichten. Speziell die philologischen Seminare — man hat ja jetzt Unter- und Ober-Seminare, zu welchem Vorteil, mag dahin gestellt bleiben — deren erste Aufgabe die Vorbereitung für das künftige Berufsleben des jungen Schulmannes sein sollte, bewegen sich zum weitaus größten Teil in ganz speziell philologischer Behandlung des gerade gewählten Seminargegenstandes. Wie viel für das praktische Lehramt im Gymnasium dadurch gewonnen werde, hängt lediglich von der individuellen Begabung des jungen Seminaristen und der praktischen Anstelligkeit in seiner ersten Verwendung ab. Wenn aber der Universitätslehrer gar die Beachtung der Schule ganz ausdrücklich aus seiner Aufgabe streicht, oder sie nur ausnahmsweise einmal streift, was soll da der Kandidat für die Schule gewinnen?

Da nun einmal die philologische Wissenschaft sich der allgemeinen, in der Natur der Sache liegenden Richtung nicht hat entziehen können und auch in ihrem Bereich an Stelle der Gesamtauffassung des klassischen Altertums immer mehr das spezialisierte Studium Platz greift, das, wenn auch in einem dreijährigen Universitätskursus so ziemlich alle Fächer der philologischen Altertumswissenschaft zu hören dem Kandidaten Gelegenheit gegeben ist, immerhin nach der jeweiligen Richtung der Docenten vorwiegt, so erscheint als einziges Gegengewicht gegen zunehmende Zersplitterung und Einseitigkeit der doch zum weitaus größten Teil zum praktischen Lehrberuf übergehenden jungen

Studierenden, daß neben den vorzugsweise spezielle Disciplinen der Gesamtwissenschaft pflegenden Docenten tüchtige Philologen docieren, die zugleich vor der Schulbank einen Schatz von Erfahrungen gesammelt haben und denselben zum Nutzen der Studierenden wie der ihnen einst anzuvertrauenden Jugend verwerten können. Dann wird auch die Einseitigkeit in dem jüngeren Geschlecht aufhören, welche immer mehr und mehr in dem inneren Schulleben heillosen Schaden anrichtet, die Meinung, der Lehrer sei nur berufen, zu unterrichten, einst zu erziehen. Dann wird es nicht mehr so leicht vorkommen, daß der junge Lehrer von der erziehenden Macht des Unterrichts keine Ahnung hat und glaubt seine Pflicht voll und ganz gethan zu haben, wenn er eine im Lehrplan vorgezeichnete Reihe von Paragraphen seinen Knaben vordemonstriert und günstigen Falls ins Gedächtnis eingeprägt hat. Dann wird der lernende Knabe aufhören, ein leeres Gefäß zu sein, welches in einer bestimmt vorgezeichneten Zeit mit einem gewissen Quantum Wissens angefüllt werden muß, und — manche Klage wegen Überbürdung wird verstummen. Wird schon der Kandidat in seinen Studien darauf hingewiesen, daß er in dem zu unterrichtenden Knaben nicht ein Wesen von so und so viel Fächern vor sich habe, die vorschriftgemäß ausgefüllt werden müssen, sondern daß er es mit einem geistig-sittlichen Wesen zu thun habe, das in jeder einzelnen Disciplin in seiner Totalität unausgesetzt im Auge behalten werden müsse, dann werden dem angehenden Lehrer wie der lernenden Jugend manche Mißgriffe mit oft einschneidenden Folgen erspart bleiben. Man sehe sich doch nur um; es ist nicht schwer zu finden, wo der frische, freudige Erfolg der Schularbeit sei, da wo der lernende Schüler einseitig von dem seine Disciplin mit wohlgemeinter Energie, aber nicht ohne Verkennung des jugendlichen Wesens traktierenden Lehrer bearbeitet wird, oder da, wo er — die Jugend hat ein feines Gefühl — wenn auch nicht mit klarer Erkenntnis herausfindet, daß der Lehrer etwas mehr als bloße Paragraphen dociert. Wenn schon aus verschiedenen

Berufskreisen, deren Beamte und Vertreter durch die wissenschaftlichen Studien der Universität herangebildet werden, offene Klagen hervorgegangen sind, daß die angehenden Jünger des Berufs und der Wissenschaft gar oft des philosophischen Blickes entbehren, mit welchem Beruf und Wissenschaft ergriffen werden müssen, sollen sie nicht zu gewöhnlicher Alltagsarbeit herabgedrückt werden, so führt ganz besonders im Lehrstande ein solcher Mangel zu den empfindlichsten Folgen. Das Studium der grundlegenden philosophischen Disciplinen wird auf den Universitäten nicht mehr so betrieben, wie es der Eintritt in jede Wissenschaft erfordert. Die ganze Richtung der Zeit mag zumteil die Ursache sein, und hiebei ganz gewiß das Streben möglichst rasch die absolut vorgeschriebenen Fachkollegien zu erledigen und sich nicht durch scheinbar überflüßige, der allgemeinen Menschenbildung dienende Kollegien aufhalten zu lassen. Um so mehr wird es vermißt, daß die philosophische Propädeutik aus dem obersten Gymnasialunterricht entfernt worden ist. Denn so wie sie jetzt nur noch als Anhängsel des deutschen Unterrichts mitgeschleppt wird, kann weder der Gründlichkeit noch der Freudigkeit für die Sache gedient werden. In allem Unterricht ist es gut, das wegzulassen, was nur halb betrieben werden kann oder will. Würden unsere Abiturienten allgemeiner, als es jetzt der Fall ist, ein offenes Auge für Schönheit und Notwendigkeit philosophischer Anschauung und Auffassung mit in das Fachstudium hinüberbringen, man könnte dafür den Ausfall etlicher antiquarischer Einzelheiten oder altsprachlicher Subtilitäten leicht verschmerzen.

Dieser Punkt führt uns aus dem philologischen Seminar zunächst auf das Abiturientenexamen.

8.

Das Abiturientenexamen.

Wie viel hat man schon, doch mehr aus Nord- als aus Süddeutschland, klagen hören, daß das letzte Jahr des Gymnasialkurses eine Plage des Schülers für Geist und Körper sei! Gerade in dem Jahr, in welchem der Jüngling einem gewissen Grad von geistiger und sittlicher Reife entgegengeführt werden sollte, wo er von Freude durchdrungen werden sollte über das Errungene, von Vorsätzen und Hoffnungen erfüllt werden sollte, mit der ganzen Kraft seines geistig-sittlichen Lebens in die Zukunft einzutreten und sich und den Mitmenschen zum Wohl an seiner Weiterbildung fortzuarbeiten — da ist er durch Prüfungsordnung oder Praxis genötigt, alles was er in acht vorausgegangenen Jahren gelernt hat, gedächtnismäßig aufzufrischen und dem noch das Quantum des neunten Jahres zuzufügen. Die Erfahrungen sprechen. Blasiertheit oder Abstumpfung begleiten den jetzt selbständig werdenden Jünger der Wissenschaft in das Fakultäts- oder Brodstudium — denn so ganz absolut ideal ist und kann das Ergebnis des höhern Unterrichts denn doch nicht sein —; er sehnt sich dasselbe in thunlichster Bälde zu absolvieren, um in der Ruhe der mechanischen Alltagsarbeit die Früchte seiner Studien zu genießen. Wo bleibt da der viel gepriesene Schwung der idealen Erhebung unserer Jugend durch die Gymnasialbildung? Woher kommen heutzutage die vielfachen Klagen, daß so manche junge Männer, die nach absol-

viertem Brodstudium und Staatsexamen als Anfänger in den praktischen Beruf eintreten, weder Lust zu energischer Arbeit und Überwindung unvermeidlicher Schwierigkeiten in der neuen Praxis zeigen, noch das Bedürfnis fühlen, unverdrossen an der zur Bewahrung vor handwerksmäßigem Treiben unerläßlichen geistigen Weiterbildung zu arbeiten? Wenn es wahr ist, was man nicht selten mehr aus dem Leben hört, so wird es immer mehr Ausnahme, daß der junge Praktiker, nachdem er in die äußere Lebensstellung eingetreten, noch mit liebevoller Bethätigung das weiter pflegt, was er als die bildende Kraft der humaniora empfunden und lieb zu gewinnen gelernt hat. Dagegen hört man heutzutage nicht selten gegen die junge Welt den Vorwurf des Strebertums, das unbekümmert um die idealen Aufgaben und Ziele des Berufs lediglich darauf bedacht ist, so schnell als möglich Stellung mit reichlichem Erträgnis und glänzender Außenseite zu erringen, das dann, wenn die Hoffnungen nicht wie erwartet sich erfüllen, in dem bunten Parteigetriebe der Tagesleidenschaften Ersatz und Befriedigung sucht. Es mag diese Erscheinung mit der gesamten Zeitrichtung im Zusammenhang stehen. Idealität ist zum mindesten darin nicht zu erkennen. Ohne Lobredner vergangener Zeiten zu sein, kann man sich doch dem Zugeständnis nicht verschließen, daß es in dieser Hinsicht früher besser war; und diejenigen werden wohl kaum irren, welche meinen, daß Entlastung von Gedächtnisstoff und harmonische Entwickelung aller in der jugendlichen Anlage liegenden Keime zu frischem Wachstum zu einer besseren geistigen und ethischen Verfassung der Jugend am Ende der Gymnasialstudien führen werden.

Es wird so viel von harmonischer Ausbildung der Jugend durch die Einführung in das klassische Altertum, durch die Aufnahme des klassischen Geistes geredet. Man verschließe doch den wirklichen Thatsachen nicht die Augen! Mit dem Überwiegen der Bedeutung des formalen Wissens im Abiturientenexamen geht die geistige Frische, das jugendliche Feuer rückwärts; die

poetische Seite der Jugend und des Studiums verblaßt immer mehr. Für mechanische Routine wird genug geleistet werden; der freie Schwung des Geistes erlahmt unter der Alltäglichkeit.

9.

Das Verbindungswesen.

Es sei hier eines in der jüngsten Zeit vielbeklagten und verderblichen Auswuchses jugendlicher Bestrebung gedacht. Man wendet alle in der äußern Schulgewalt gegebenen Mittel an, um dem Verbindungswesen unter der lernenden Jugend zu steuern. Der Arzt forscht aber auch den tiefern Ursachen der Krankheit nach, die er heilen soll, und wann er in eingehender Diagnose den Kranken, die Krankheit und die Ursachen derselben erkannt hat, ergreift er seine Maßregeln. Mehr als je beansprucht das Gymnasium jetzt für sich die Heranbildung zur wahren Idealität; wenigstens hat man vor Jahrzehnten über dieses Thema nicht so viel in Zeitschriften und Brochüren gelesen, woraus wohl nicht gefolgert werden kann, daß die Gymnasien früher weniger ideal erzogen hätten. Es mag wohl dieses vielfältige Eintreten unserer Tage in diese Frage in Wort und Schrift seinen Grund zumteil darin haben, daß man sich andern Bildungsinstituten gegenüber sieht, die den gleichen Anspruch der Befähigung zu idealer Heranbildung erheben, daß man sich gewissermaßen in eine Art von Notwehrlage versetzt glaubt gegen Eindringlinge, welche ein altgeübtes Recht nicht streitig machen, aber doch teilen wollen. Kein Vernünftiger wird in Abrede

stellen wollen, daß es in erster Linie die Aufgabe der Gymnasien sei, die Jugend zu der Idealität zu erheben, von welcher die zu den höhern Aufgaben des Staates Berufenen getragen sein müssen, soll nicht unsere Staatsordnung in einen inhaltlosen, der sittlichen Durchdringung entbehrenden, kaltem Alltagstreiben dienenden Formalismus ausarten. Findet aber die lernende Jugend immer und in allen Verhältnissen die wahrhaftige Idealität? Findet sie nicht auch Stein statt des ersehnten Brotes? Die Jugend, auch hier muß dies betont werden, hat ein feines Gefühl. Wo sie einen Widerspruch empfindet zwischen Äußerem und Innerem, da läuft sie Gefahr, auf Abwege zu geraten. Es ist ja nicht zu leugnen, daß äußere Verhältnisse sowohl lokaler als häuslicher Natur sehr häufig die Jugend auf Irrwege führen. Aber diese Irrwege werden um so eifriger gesucht werden, wenn nicht die Schule ein äußerlich unmerkbares, aber deswegen nicht minder heilsames Gegengewicht übt. Wenn in der Schule — und sollte das nicht vorkommen können — die Richtung auf äußern Schein sich bemerklich macht, so liegt die Gefahr nahe, daß das jugendliche Herz allgemach eine innere Leere verspürt, daß es sich in alltäglichen Kreisen bewegt, die das nicht geben, was es sozusagen instinktiv begehrt. Die Verbindungen haben vor Zeiten trotz mannigfacher Ausschreitungen eines gewissen poetischen Duftes nicht entbehrt; es war in ihnen ein geheimnisvolles Etwas dem jugendlichen Herzen gegeben, das bis ins spätere Alter treu blieb und nach vielen Jahren, wenn der Sturm des Lebens die einzelnen in die verschiedensten Schicksale hinausgetrieben hatte, die ergrauten Männer in gleicher Treuherzigkeit zusammenhielt und ihnen gleichsam in neuer Jugendfrische aufzuleben vergönnte. Heute ist alles mehr leere Form. Feine Mode und äußerer Schein haben eine größere Bedeutung erhalten; wir sehen nur noch Kopien ohne den innern Zauber. Wir leben eben in andern Zeiten, andere Anschauungen sind gebieterisch geworden; was Jugendträume wollten, ist jetzt vollendete Wirklichkeit geworden. Gerade dann aber, wann in

der Jugendarbeit eine gewisse Äußerlichkeit zu Tage tritt, wann, wie oben angedeutet wurde, ein gewisser Widerspruch dem geheimen Sehnen des jugendlichen Herzens entgegentritt, wird die Gefahr der Nachahmung solcher Äußerlichkeiten, als welche sich jetzt die Verbindungen darstellen, eintreten mit allen Übeln, die davon unzertrennlich sind. Es mag ja zugegeben werden müssen, daß die Genußsucht unserer Zeit, verfehlte Erziehungsmaximen oder unbegreifliche Gleichgiltigkeit im elterlichen Haus gegenüber der heranwachsenden Jugend, das Bestreben, möglichst wenig Arbeit zu tragen und, wenn sie getragen werden muß, möglichst rasch sich derselben zu entledigen, daß diese und andere Einflüsse das Unwesen der Verbindungen begünstigen. Auch haben sich dieselben nicht erst neu in die Gymnasien eingeschlichen; es hat vor einem halben Jahrhundert schon, und wohl auch noch früher, Verbindungen unter den Gymnasiasten gegeben, in welchen mitunter recht toll gelebt wurde. Fechtboden und Kneipe spielten auch damals schon ihre Rolle unter den Gymnasiasten, und manches Kopfweh, das den Schüler der Poetik, oder Rhetorik, oder Philosophie, oder Physik, wie die oberen Klassen bezeichnet wurden, von dem Unterricht abhielt, war auf das Gelage des vorausgegangenen Abends oder die Verirrung eines Rappiers zurückzuführen. Solche Ausschreitungen, vielleicht stillschweigend übersehen, können auch für die damalige Zeit nimmermehr gerechtfertigt oder nur entschuldigt werden; sie waren wie jetzt ein Mißbrauch der in der Entwickelung begriffenen Jugendkraft des Körpers und Geistes. Wenn aber die unmittelbaren Schäden und ihre Folgen gleichwohl nicht so groß waren, wie in unsern Tagen, so lag dies in der Verschiedenheit des Alters. Vor fünfzig Jahren noch war ein Eintritt in das Gymnasialstudium mit dem zehnten Lebensjahr etwas Seltenes, mit dem elften, zwölften Jahr und noch später gewöhnlich. In den oberen Klassen saßen meist körperlich ausgewachsene Leute, die widerstandsfähiger gegen gewaltsame Stürme waren; vor dem zwanzigsten Jahre wurde selten absolviert. Was für blutjunge und körperlich

unreife Bürschchen sitzen dagegen heutzutage auf den Bänken der Sekunda; und gerade in dieser Klasse fängt jetzt in der Regel das Verbindungswesen an, seine gefährlichsten Wurzeln zu schlagen.

Seitens der Schule wird es dagegen wohl nur ein wirksames Mittel geben. Die äußeren Disciplinarmittel sind bald erschöpft; auch treffen sie in der Regel die Eltern härter, als die leichtsinnig angelegte Jugend, zumal wenn in ihr ein Geist von Roheit eingezogen ist, welcher als burschikose Bravour angesehen wird, in der That aber nur ein sehr zweifelhaftes Licht auf die ideale Erstarkung der heranwachsenden Jugend wirft. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, solche Erscheinungen bei der unreifen Jugend als unschuldige Äußerungen selbständiger Charaktere ansehen, ein Entgegentreten gegen solche naturwidrige Ausschreitungen als Beschränkung und Hemmung der freien Entwickelung zur Selbständigkeit des Charakters erklären zu wollen. Solche Ansichten müssen sich bitter rächen; leider hat nur die Jugend selbst den ersten Schaden davon zu tragen. Das einzige wirksame Mittel gegen solche und ähnliche Jugendausschreitungen kann die Schule nur in der sittlich-ernsten, geistigen Zucht finden. Nicht die Rücksicht auf äußere Erscheinung, nicht der Glanz großer Frequenzen, nicht blendende Glätte einer gut präparierten Prüfung, nicht die Auszeichnung zahlreicher Gönnerschaft und wie all' die scheinbaren Vorteile heißen mögen, die so gerne in menschlichen Dingen gesucht werden, dürfen in den verantwortungsvollen und heiligen Räumen der Jugenderziehung Eingang finden; nur das geistige und sittliche Wohl der Jugend, der Hoffnung des Staates und Vaterlandes, rein und ungetrübt von Einflüssen äußerlicher Rücksichten und eiteln Scheines darf hier Wegweiser sein, ein Wegweiser, der ebenso vor ungebührlicher Überbürdung der jugendlichen Kraft warnt, als die sittlichen Gefahren abwendet, welche um so mehr das jugendliche Herz umdrohen, je vielgestaltiger und größer die Verhältnisse sind, in welchen der lernende Schüler sich bewegt.

Es darf hier wohl noch die Frage berührt werden, warum bis jetzt wenigstens nach allgemeinen Erfahrungen das Verbindungswesen auf den höhern Realschulen, den Realgymnasien weniger Platz gegriffen hat, als auf den Gymnasien. Ohne Zweifel wirkt bei den Gymnasien der unmittelbare Anschluß an die Universitäten in erster Linie. Andererseits wird auch die Jugend der Realgymnasien nicht ganz frei bleiben von den studentischen Nachahmungen, die auf den polytechnischen Hochschulen bei einem immerhin ansehnlichen Bruchteil ihrer Jugend Platz gegriffen haben; auch dem Nachahmungstrieb gegenüber den an den Gymnasien zu Tage tretenden Erscheinungen werden die Realgymnasiasten nicht unter allen Umständen Widerstand leisten.

Die Gymnasiasten — ob sie zur Universität absolvieren oder nicht, bleibt ganz gleichgiltig — sehen sich zufolge alten Herkommens als die Jünger der Universität an und erachten sich demgemäß berechtigt, die hier herrschenden Gebräuche so frühe als möglich bis ins einzelne nachzuahmen und sich eigen zu machen. Ja noch mehr; seit das Corpsleben auf den Universitäten nicht mehr durch die Majorität, sondern nur durch eine schwache Minorität der akademischen Zuhörer dargestellt erscheint, ist es eine Pflicht des Corpsgeistes, nach allen Seiten hin, d. h. in die Plätze, wo eine für Stärkung des Corps geeignete Jugend heranwächst, möglichst lebhafte Verbindungen zu suchen. Vor Zeiten, wenn auf einem Gymnasium in einer Universitätsstadt sich die sogenannten „Frösche“ herausgenommen hätten, öffentlich studentisches Wesen nachzuahmen, wäre solchem vorlauten Erwachen studentischer Neigung von den Farbentragenden eine Lektion zuteil geworden, die sie sicherlich handgreiflich auf ihre „Teichexistenz“ aufmerksam gemacht hätte. Jetzt ist es anders geworden. Corpsduselnde „Frösche“ erscheinen als vielversprechende Hoffnung der Zukunft für die immer mehr von der Zeit zum Absterben gedrängten Corps der Universitäten; und wenn es noch eines Beweises bedürfte, daß

letztere sich überlebt haben, so müßte ein untrüglicher darin zu finden sein, daß sie meist nur noch durch künstliche Mittel sich zu erhalten vermögen, von welchen die Neigung der Zeit zur Oberflächlichkeit, zur Äußerlichkeit, zum Schein nicht ausgeschlossen ist. Vor Zeiten zeigte der Corpsbursche ein Bild naturwüchsiger, wenn auch nicht selten herber und derber Kraft; jetzt erscheint in ihm mehr der elegante, seine Farben in möglichst feinen Stoffen und möglichst reicher Ausstattung zu Markt tragende junge Galanthomme, der von der urwüchsigen alten Kraft nur noch den Schein von so und so vielen Lineaturen zur Schau trägt. Früher war der Bursche, wenn er dem Schläger Lebewohl sagte, stolz darauf, so und so viele Mensuren ohne sichtbare Denkzeichen gehabt zu haben. Hierin lag der Beweis von Kraft und Kunst.

Die Realgymnasien, welche bekanntlich erst seit 1870 nach dem Vorgang Preußens, wenn auch vorerst noch in sehr beschränktem Maße und nicht in allen Staaten des deutschen Reiches Zutritt zu den Universitäten erhalten haben, stehen bis jetzt noch in keiner engern Beziehung zu dem äußern studentischen Leben der Universitäten. Sie haben bislang ihre Abiturienten vorzugsweise zu den technischen Fächern abgegeben, welche auf den Polytechniken oder jetzt technischen Hochschulen studiert werden. Nun ist es allerdings Thatsache, daß auch auf den technischen Hochschulen das Verbindungswesen allenthalben sich eingewurzelt hat, aber — lediglich als Kopie, und zwar als Kopie eines schon an den Universitäten als überlebt erscheinenden Treibens. Es geht ihm vollends alle Originalität, alle Natürlichkeit ab; es kann sich nicht auf eine historisch gewordene Überlieferung stützen, es tritt mit dem ganzen Wesen der technischen Hochschule, an welcher es sich in auffälliger Weise geltend macht, in grellen Widerspruch. Aber zugunsten der Realgymnasien ist festzustellen, daß nur höchst selten wirklich absolvierte Abiturienten sich von solchen, Zeit, Geld und Kraft raubenden Liebhabereien fesseln lassen. Es kann ihnen das Zeugnis

nicht versagt werden, daß sie in der weitaus größten Zahl den Wert der Zeit und Arbeit besser schätzen gelernt haben, als um sie in solchen Tändeleien zu vergeuden. Aber woher rekrutieren sich denn die Corps, die farbentragenden Verbindungen an den technischen Hochschulen? Gerade daher, woher ein bedeutender Teil ihrer Frequenz überhaupt anwächst. Es dürfte nicht schwer sein, statistisch nachzuweisen, daß bei weitem der größere Teil der Zuhörer auf den polytechnischen Hochschulen aus solchen jungen Leuten besteht, die, ohne die wissenschaftlichen Vorbedingungen zu dem Studium auf einer Hochschule erfüllt zu haben, dennoch in diese Zutritt erhalten. Sie verlassen dieselbe wieder, entweder lediglich zufrieden damit, sich eine Zeitlang in einem gewissen offiziell anerkannten Bildungskreis bewegt zu haben, oder in etwas praktischer angelegtem Fall, in der Voraussetzung, daß sie sich durch den Besuch des Polytechnikums so viele Kenntnisse in einer Spezialität angeeignet hätten, um damit im praktischen Leben ein Fortkommen zu finden. Weit entfernt, daß damit den polytechnischen Schulen ein Vorwurf gemacht werden möchte; es werden damit nur thatsächliche Verhältnisse berührt, die allerdings vielleicht noch einer Änderung bedürftig und fähig sind, um aus den polytechnischen Schulen nach allen Seiten hin wirkliche Hochschulen für die exakten Wissenschaften zu machen. Gerade aber aus solchen jungen Leuten, die mehr nur in der Äußerlichkeit und von dem äußern Erfolg leben, werden die Verbindungen auf den polytechnischen Hochschulen gesucht. Natürlich je größer der Mangel der innern Durchbildung, desto größer das Bedürfnis äußerlicher Erscheinung. Junge Leute, die aus einer Sekunda in ein Polytechnikum überspringen, sind auch in der Regel die ersten, die in eine farbentragende Verbindung einspringen. Es ist ja so schön, seinen früheren Mitschülern, die sich noch auf der Schulbank abmühen, den frei gewordenen „Studenten" zu zeigen. Abiturienten aber, die das ganze Realgymnasium absolviert haben, finden sehr selten mehr Geschmack an solchen zumeist nachteiligen Äußerlichkeiten.

Warum? Die geistige Reife, die sie sich erarbeitet haben, läßt sie mit Geringschätzung auf solche Äußerlichkeiten hinsehen. Sie haben wissenschaftliche Arbeit, Beruf und Zukunft mit ernsterem Blicke anschauen gelernt. Zugleich finden sie zwischen dem, was sie gelernt haben — und es ist dies doch so wenig, als im Gymnasium auf sofortige praktische Verwertung berechnet — und dem, was sie noch zu lernen haben, nicht einen scharfen Gegensatz. Sie finden bei dem Eintritt in das weitere Fachstudium eine gewisse Befriedigung über den Zusammenhang ihrer bisherigen Vorbildung und des von ihnen ergriffenen Berufsstudiums. Ihr Sinn wird daher nicht so leicht vom Wesentlichen ab- und der Äußerlichkeit und Oberflächlichkeit zugewendet. Hierin mag der wesentliche Grund liegen, daß absolvierte Abiturienten der Realgymnasien nur selten Gefallen an dem vielbeliebten äußerlichen Treiben finden, daß, wenn einer und der andere, sei es durch frühere Beziehungen, sei es durch neue Bekanntschaften sich dazu bestimmen läßt, doch bald den Rücken wendet und an Ernsterem seine Freude findet. Auch der Ernst des Lebens mahnt dazu. Daß die Abiturienten des Realgymnasiums hiefür ein offenes Auge behalten, wird man ihnen doch nicht als Richtung zum Materialismus auslegen wollen.

10.

Episode aus einem Lehrerleben.

Ein Gymnasiallehrer, der sich nach den Begriffen seiner Zeit noch weit von dem Ziele, ausgelernt zu haben, entfernt wußte — er hatte erst fünfzehn Jahre lang vor der Schulbank seine Erfahrungen gesammelt — heutzutage wird man viel schneller damit

fertig — erhielt eine Professur an einer Anstalt, die gerade nicht durch besonderen wissenschaftlichen Eifer, wohl aber durch ziemlich ungeniertes Leben der Jugend bekannt war, obschon verschiedene Lehrkräfte an derselben thätig waren, die nach bestem Wissen ihre Energie einsetzten. Es war eben, wie es ja in allen Lebensverhältnissen einmal vorkommt, eine weniger günstige Komplikation von Umständen, welche die Anstalt, wenn sie auch an Schülerzahl wuchs, doch nicht das rechte Ansehen wollte gewinnen lassen. Dieser Lehrer, bisher thätig an einer Anstalt, welche durch ihre vortreffliche Leitung, wie durch den frischen Wetteifer der meist jungen Lehrkräfte in hohem Ansehen stand, ging nicht ohne ein gewisses Herzklopfen der neuen Stelle entgegen, für die er andererseits aus gewissen Gründen sympathisch war. Doch das Bewußtsein, den bisher treu bewahrten guten Willen für die gute Sache nicht ohne Erfolg bethätigt zu haben, gab ihm frischen Mut. Nicht ohne Hoffnung, daß die vermeintlichen Schwierigkeiten nicht so groß sein würden, als man sie, an anderes gewöhnt, sich gerne vorstellt, und daß sie mit gutem Willen und ungetrübtem Eifer für die Sache sich auch würden überwinden lassen, trat er in sein neues Amt ein, frei von vorgefaßter Meinung, frei von Selbstüberhebung, aber festhaltend an dem Grundsatz, daß nur das wahre Wohl der Jugend Leitstern für das Thun des Lehrers sein müsse. Jede Anstalt hat ihre Eigentümlichkeiten, bedingt durch gar mancherlei Verhältnisse; ja es ist ein gutes Zeichen, wenn eine bestimmt ausgeprägte Individualität ihr Ziel ist; nur darf diese nicht in Widerspruch stehen mit den Grundbedingungen einer für die einzelnen wie die Gesamtheit unerläßlichen geistig-sittlichen Entwickelung des jugendlichen Lebens. Der Lehrer lebte sich rasch in die gebotenen Verhältnisse ein; doch machte die strengere Ordnung, welcher die durch ein vorausgegangenes Provisorium etwas gelockerten Verhältnisse der Klassen, welche er zu führen hatte, weichen mußten, auf die daran gewöhnte Jugend, wie leicht erklärlich, zuerst einen unangenehmen Eindruck. Indessen dieser

würde sich allmählich verwischt haben, wenn nicht andere außerhalb des speziellen Wirkungskreises des Lehrers liegende Verhältnisse demselben eine gewisse Nahrung und Festigung gegeben hätten. Die Mißstimmung, nicht nur bei den Schülern, steigerte sich, als am Schlusse des Jahres mit ebenso strenger, sachlicher Begründung als Festigkeit daran festgehalten wurde, daß unfähige, unfleißige, der Lust zu regelmäßiger Arbeit bare junge Leute nicht promoviert werden könnten, wenn nicht ganz das Bewußtsein der sittlichen Bedeutung der Jugendarbeit, wie der Notwendigkeit eines gewissen Grades wirklichen Wissens in der Jugend schwinden sollte. „Aber sie entvölkern uns ja unsere Anstalt“, wurde dem Lehrer bedeutungsvoll entgegenhalten. „Besser, solche Elemente, die nur sich und andere verderben, bleiben weg“, war die einzige Erwiderung. Die betreffenden Klassen wurden also stark decimiert, nachdem man von einer Beanstandung der Vorschläge abgesehen hatte. Es mußte das Vorgehen wehe thun für die Schüler; aber es mußte auch entschieden werden, welche Frage die wichtigere sei. So wohlthätig auch die Reinigung der Luft gewirkt hatte, die Mißstimmung war doch noch größer, nicht bloß in Schülerkreisen. Sie fand in dem folgenden Schuljahr ihren formellen Ausdruck in einer Klageschrift der Schüler gegen ihren Lehrer, welche dieselben nicht ohne Wissen anderer bei der Direktion vorlegten. Hier erklärte der angeschuldigte Lehrer mit aller Entschiedenheit, daß er sich an die Oberbehörde wenden müsse, um aus einer Stellung entfernt zu werden, in der sein guter Wille, zum Besten der Jugend zu wirken, unüberwindliche Schwierigkeiten finde. Die jetzt akut gewordene Krisis wurde — zum besten der Schule — dadurch beseitigt, daß der angegriffene Lehrer nach weiterem Austausch sich bereit erklärte, selbst ohne die Namen der Kläger erfahren zu haben, vor seine klagenden Schüler zu treten und sie über ihr Beginnen aufzuklären. Dadurch wurde ebenso die Direktion aus der schwierig gewordenen Situation befreit, als jede Machination gegen den Lehrer gebrochen. Mit der Sicherheit eines reinen Gewissens

entwickelte der Lehrer seinen verirrten, vielleicht auch verführten Schülern seine An- und Absichten, stellte ihnen die Verkehrtheit ihres Vorurteils vor Augen — und von der Stunde an war der Lehrer nicht nur gegen jede Anfechtung gesichert, sondern er hatte auch in jeder Beziehung entgegenkommende Schüler, so daß ihm das Scheiden nicht leicht wurde, als er bald darauf in einen andern Wirkungskreis befördert wurde. Von Ausschreitungen, wie sie von der Jugend in Straßenrenommistereien und Biergelagen gesucht werden, war nichts mehr zu erkennen. Die Leute vereinigten sich in jugendlicher Traulichkeit bei einem Glas Bier in heiterem Humor, gewöhnten sich des Lebens heitere Seite ohne Uebermaß zu genießen und die Hauptsache, die geistige Ausbildung im Auge zu behalten. Der Lehrer schied mit Zeichen der Anhänglichkeit der Schüler und Eltern aus seinem Wirkungskreis, die in ihm die Überzeugung aufs neue befestigten, daß die Jugend nicht unempfindlich ist für den sittlichen Ernst des Lehrers, daß sie das Gute ebenso gerne in sich aufnimmt, als sie leicht auf Irrwege gerät.

11.

Äußere Ursachen von Jugendverirrungen.

Daß Irrwege selbst in den bestgeordneten Schulverhältnissen möglich sind und vorkommen, wer möchte es leugnen? Es wirken ja so mancherlei Dinge auf die Jugend ein, die absolut nicht in der Gewalt der Schule sind, in kleinen Städten nicht minder, als in großen. Die letztern bieten schon durch die

äußern Verhältnisse, durch die räumliche Ausdehnung, durch die Mannigfaltigkeit der täglichen Erscheinungen, durch die reichlichere Gelegenheit der Verführung, durch die größere Schwierigkeit der Überwachung, durch anders gestaltete Ansichten von häuslichem Leben, Jugendlust und Jugendlast, durch noch vieles andere, häufigere und gefährlichere Gelegenheiten der zur Zerstreuung, zur Abschüttelung jeder Last durch die Verhältnisse immer mehr geneigt gewordenen oder gemachten Jugend. Aber auch die Kleinstädte bergen manche Gefahren in sich, die zu einer Verwilderung des Gemütes führen, die man gerade in den als noch mehr patriarchalisch angeschauten Verhältnissen kleinerer Orte für unmöglich halten möchte. Wo bleibt, könnte man mitunter zu fragen veranlaßt sein, die Wirkung der humaniora?! Diese sind einfach nicht immer mächtig genug, um die verderblichen Einflüsse zu paralysieren und dem bessern Geiste den Sieg zu zu verschaffen. Aber warum? das bleibt für den tiefer eingehenden Schulmann die weiter zu beantwortende Frage. — Die kleinern Orte haben, und zwar nicht ganz mit Unrecht, einen gewissen Stolz auf ihr Gymnasium oder Progymnasium. Die Verhältnisse des Platzes an sich, so wie der Umgegend, halten die Frequenz der Anstalt in bescheidenen Grenzen. Und doch spielt die Frequenzzahl nicht nur intra muros der Anstalt, sondern auch extra muros bei den „Studenten“ haltenden Bürgern eine bedeutende Rolle. Direktor Pilger hat in seiner Schrift über das Verbindungswesen unter der studierenden Jugend, wenn er auch damit auf der einen und andern Seite eine unangenehme Saite berührt hat, aus Erfahrungen gesprochen, die vielleicht häufiger als gut auch anderwärts bestätigt werden könnten. Trifft es sich nun, daß die Anstalt selbst ein großes Gewicht auf eine große Frequenzziffer legt — und es wird dies in den kleinern Orten viel eher vorkommen, als in größern, wo die natürlichen Verhältnisse ein größeres Kontingent sicherer, oft mehr als lieb und gut ist, liefern — so können sich dadurch leicht Mißstände ergeben, die auf der Oberfläche verdeckt nur

um so tiefer einschneidenden Schaden für die lernende Jugend, für das heranwachsende Geschlecht, für den öffentlichen Dienst und die allgemeine Berufstüchtigkeit bringen müssen. So sehr es auf der einen Seite als ein erfreuliches Zeugnis für das Bildungsbedürfnis einer Stadt oder eines Bezirks anerkannt werden mag, wenn für dieselbe eine höhere Lehranstalt verlangt wird, so ist doch die Kehrseite nicht außer Acht zu lassen, daß nämlich Bildungsanstalten, die bedeutende Opfer beanspruchen, ins Leben gerufen werden, ohne daß naturgemäß in den Verhältnissen eine gedeihliche Existenzbefähigung gegeben ist. Unsere sociale Frage ist schwierig genug geworden; das gebildete Proletariat sollte durch eine über wirkliches Bedürfnis geschaffene Vermehrung der höhern Unterrichtsanstalten nicht noch vermehrt werden.

Eine kleinere Anstalt, die weder aus dem Orte selbst, noch aus der Umgebung unter normalen Verhältnissen eine größere Rekrutierung zu erwarten hat, aber gleichwohl oder gerade deswegen in der Lage ist, die tüchtigsten Männer des öffentlichen Lebens und der Kirche heranzubilden, kann sich leichter von den Strömungen der Zeit fern halten; ist sie ja von Natur aus weniger den Einflüssen ausgesetzt, welche die sittliche Kraft und die wissenschaftliche Strebsamkeit der Jugend bedrohen oder vernichten, die Lust zu Arbeitslosigkeit und Genuß einer vermeintlich glücklichen Jugendzeit hervorrufen und überwuchern lassen. Wenn gleichwohl auch hier unter dem Einfluß der nie rastenden Zeit Neigungen, die im Widerspruch stehen mit der Heranbildung eines gesunden Geschlechts für Staat und Gemeinde, für Kirche und Familie, sich geltend machen wollen, so ist es nicht sehr schwer, tiefer wurzelnde Schäden zu verhüten, durch etwas festeres Anziehen der Zügel, vor allem strengen Sinn für pflichtmäßige Arbeit hoch zu halten, welche zu aller Zeit das beste Mittel für die Jugend ist, um von den störenden Zerstreuungen des Alters und der Umgebung abzulenken. Die Folge wird sein, daß in großer Mehrzahl wirklich gute, strebsame, ihrem

Lernberuf mit Energie sich hingebende Schüler die Früchte des Unterrichts genießen, wenn auch die Frequenz sich herabmindert, weil alle jene Elemente fern bleiben werden, welche den Besuch einer höhern Schule als das einmal nötige Durchgangsstadium ansehen, aus welchem man sich einen Geleitsbrief für das weitere Leben ersitzen müsse, ferner alle jene, welche ihre lockere Anlage an andern Anstalten wenig Fortschritte machen läßt und zu der irrigen Hoffnung verführt, an einer kleinern Anstalt ließe sich das Ziel leichter erlangen, ohne den individuellen Neigungen Abbruch thun zu müssen.

Der für die Jugend selbst allerverderblichste Fehler ist die Frequenzeitelkeit, während er zu gleicher Zeit weder der Schule noch der Leitung Ehre bringt. Die Gefahr desselben wird um so näher rücken, je zahlreicher die Anstalten sich mehren und nicht mehr im Verhältnis zum wirklichen Bildungsbedürfnis der Gesamtheit, sowie zum Staatsbedürfnis hinsichtlich des öffentlichen Dienstes stehen. Sobald eine Anstalt existiert, gebietet ihr der Selbsterhaltungstrieb, eine solche Anzahl von Zöglingen zu erhalten, daß die Kraft ihrer Arbeit nicht an einen minimalen Bruchteil verwendet werde, daß die Kraftverwendung nicht als eine Kraftverschwendung erscheine, daß auch die Anstalt nach außen als ein beachtenswertes Ganzes dastehe. Sobald aber eine auf die Frequenz abzielende Konkurrenzthätigkeit Platz greift, fängt das ideale Ziel der Schulthätigkeit an äußerlichen Rücksichten zu weichen, ohne daß der gewünschte äußerliche Erfolg eintritt — die Gewalt der thatsächlichen Verhältnisse bleibt immer gebieterisch — hat der geistig-sittliche Ernst des Ganzen einen empfindlichen Stoß erlitten. Eine außer dem Bedürfnis liegende Vermehrung der höhern Lehranstalten wird sich kaum von nachteiligen Folgen ganz frei halten können; und wenn es nur das Heranwachsen einer Menge des in den staatlichen Verhältnissen nicht unterzubringenden gebildeten Proletariats wäre, so wäre schon diese Gefahr groß genug, um vor allzugroßer Vermehrung der höhern Bildungsanstalten zu

warnen. Es ist ja immer um die Befriedigung eines wirklichen Bildungsbedürfnisses eine schöne und erhabene Sache; und es mag wohl heutzutage in der kultivierten Welt keinen Staat, weder einen großen noch kleinen geben, der nicht in sich die Pflicht fühlte, demselben mit allen ihm zu Gebot stehenden Mitteln entgegen zu kommen. Umsomehr werden sich Sonderwünsche den Erwägungen des allgemeinen Staatsbedürfnisses unterordnen müssen.

12.

Schulprüfungen.

Wenn von Veräußerlichung eines Teils unserer studierenden Jugend gesprochen wird, so mag wohl auch die Frage Platz finden, inwieweit das allerwärts in Deutschland mit Ausnahme von Bayern zur Zeit noch bestehende Prüfungswesen an den höhern Schulen Vorteil oder Nachteil bringe. Am Schluß des Schuljahrs finden öffentliche Prüfungen statt, welche in der Regel mit einem Festakt, der Verkündung der Versetzungen, oft auch mit Preisverteilung schließen.

Jeder aufmerksame Lehrer wird in einer öffentlichen Prüfung etwas lernen können, sei es wie man es machen soll, sei es wie man es nicht machen soll; und es hat somit seinen guten Grund, wenn selbst durch Verordnung verlangt wird, daß bei den öffentlichen Prüfungen sämtliche Lehrer der Anstalt teilnehmen sollen. Es ist dies zwar schon der Schüler wegen selbstverständlich; aber doch giebt es auch Lehrer, welche, wie so viele andere, die öffentlichen Prüfungen langweilig finden und sich am

liebsten möglichst frei davon halten. Aber nicht des Lehrerkollegiums, sondern der Schüler und der Anstalt wegen sind öffentliche Prüfungen angeordnet. Der Schule soll Gelegenheit gegeben werden, vor der Öffentlichkeit Zeugnis abzulegen, inwieweit sie der gestellten Aufgabe gerecht geworden ist, inwieweit der Schüler durch Fleiß und Ernst unter der Leitung seines Lehrers das vorgesteckte Ziel erreicht hat. Es ist unleugbar, daß, wie in jeder öffentlichen Rechenschaftsablegung, in der öffentlichen Schulprüfung ein gewisser, nicht bloß äußerlicher, sondern ganz besonders moralischer Zwang liegt, seine Jahresarbeit so zu vollführen, daß man am Schluß mit Ehren vor der Öffentlichkeit bestehen könne. Auch das Hinarbeiten zu einem gewissen Ziel hat einen gewissen Reiz, stärkt den Willen und schützt vor Gleichgiltigkeit in der pflichtmäßigen Arbeit. Und es ist daher begreiflich, daß da, wo diese Einrichtung nicht besteht, altbewährte Schulmänner den Mangel beklagen.

Aber auch eine Kehrseite ist nicht zu übersehen, welche nicht etwa die Lehrer, die aus Gleichgiltigkeit oder mitunter auch aus andern Gründen der Einrichtung abgeneigt sind, sondern selbst solche, die mit ganzer Kraft und bestem Erfolg ihrer Arbeit warten und die Vorteile der öffentlichen Prüfung nicht wegwerfen, dennoch die Entfernung derselben in ihrer jetzigen Form wünschen läßt. Alle leere Form, jeder Schein, der an Stelle sittlicher Arbeit tritt, ist in der Jugenderziehung vom Übel, weil eine Rückwirkung auf das jugendliche Gemüt in gleicher Richtung zu befürchten ist. Vor Zeiten hatten die öffentlichen Prüfungen der Gymnasien wohl mehr Bedeutung; es lebte im gebildeten Publikum noch mehr Interesse für die geistigen Fortschritte der Jugend, auch wenn man nicht selbst durch eigene Söhne in Zusammenhang mit der Schule stand. Die öffentlichen Prüfungen erfreuten sich noch der Teilnahme der Gebildeten und enthielten so für den Schüler mit der Selbstbefriedigung oder Selbstverurteilung eine sittliche Mahnung oder Ermunterung. Heute sind die Prüfungssäle leer; höchstens in

den untersten Klassen erscheinen noch einzelne Väter und Mütter und beweisen ebenso ihrem Kinde die Teilnahme, als der Schule die Aufmerksamkeit. Allgemein ist die Klage, daß man vor leeren Stühlen prüfe. Ja auch solche, welche, so oft die Schulverhältnisse in den Kreis der öffentlichen Besprechungen, sei es in den gesetzgebenden Versammlungen, in der Presse, oder bei anderen gegebenen Gelegenheiten, gezogen werden, sich berufen fühlen, ein Ausschlag gebendes Wort mitreden zu müssen, wird man kaum je in den Prüfungssälen treffen, geschweige denn daß sie, was ihnen ja von jeder Schulverwaltung ohne Schwierigkeit wird eingeräumt werden, durch den Besuch der Schularbeit selbst sich unterrichteten. Es müßte schlimm bestellt sein um Schule und Jugend, wenn Lehrer und Leitung Mißständen das Auge verschließen, gegen Verbesserungsvorschläge taub sein wollten. Aber das darf auch vor allem erwartet werden, daß die, welche mit den natürlich in bester Meinung gegebenen Urteilen und Vorschlägen vor die Öffentlichkeit treten, nicht durch Hörensagen oder durch a priori auf Grund eines gedruckt vorliegenden Lehrplans gebildete Urteile und Vorschläge, sondern durch untrügliche, in der Arbeitsstube der Schule selbst gemachte Erfahrungen und Prüfungen belehren und verbessern wollen. Es ist das wenigste, was man von ihnen verlangen kann, daß sie die öffentlichen Prüfungen, und zwar nicht bloß einer Anstalt besuchen, hier den Geist von Lehrplan und Arbeit in der wirklichen Entfaltung kennen lernen und durch eigene Prüfung der lebendigen Arbeit der Schule sich ein Urteil über Gutes und Schlimmes bilden. Manches Harte, manches Ungerechte, manches Unzutreffende würde gewiß erspart bleiben.

Wenn sich nun aber die öffentlichen Prüfungen, die dem Schüler sozusagen wie ein öffentliches Gericht vorschweben, der Teilnahme der Gebildeten nicht mehr erfreuen, ist es da nicht natürlich, daß dieselben in den Augen der Schüler allen Wert verlieren, daß diese in ihnen nur eine leere Form sehen? Hierin liegt das Bedenkliche der öffentlichen Prüfungen unter den

gegebenen Umständen; statt sittliche Kräftigung bringen sie sittliche Schädigung, sie veranlassen den Schüler statt des Wesens den Schein einzutauschen. Man wende nicht ein, daß dies eine zu weit gezogene Konsequenz sei. Der Kenner der Jugend und der Jugendarbeit wird anderer Überzeugung sein.

Eine andere gleichfalls verderbliche Seite soll nur kurz berührt werden, nämlich der der Prüfung vorausgehende Aufputz ad hoc. Eine einsichtsvolle Leitung der Prüfung kann zwar solchem Spiel mit der Jugendarbeit und solcher Täuschung der Öffentlichkeit leicht ein Ziel setzen; doch ist hiezu auch jederzeit der energische Wille nötig.

Es paßt nicht alles für alle Zeiten. Unsere von den Mächten des Dampfes und der Elektrizität beherrschte Zeit sieht die öffentlichen Prüfungen als etwas Überlebtes an. Wozu also eine Einrichtung festhalten, wenn das Festhalten nur Nachteil für die Jugend droht?

Aber ein auf einen bestimmt voraus bezeichneten Zeitpunkt festgesetzter Abschluß, ein von der Gesamtheit zu erreichendes Ziel wird zumeist ungern vermißt werden. Der Zweck der öffentlichen Prüfungen kann mit Vermeidung des Widerspruchs von Schein und Wesen erreicht werden dadurch, daß man aufhört, die Prüfungen als öffentliche zu bezeichnen, zugleich aber auch das Lehrerkollegium streng verpflichtet, gleichsam als Gerichtshof sich ausnahmslos an der Vornahme dieser prüfenden Schlußarbeit zu beteiligen. An Stelle des ja doch nicht mehr erscheinenden Publikums müßte die Lehrerschaft treten; es dürfte hiebei nicht vorkommen, daß das Ausbleiben des Lehrers, welches bei den öffentlichen Prüfungen von den Schülern zumeist als Gleichgiltigkeit gegen die eigene Schule aufgefaßt wird, zu ähnlichen, wenn auch nur stillschweigend gemachten Bemerkungen Veranlassung gebe. Es ist anzunehmen — man müßte nur allen Glauben an die gute Jugend verloren haben — daß eine solche Rechenschaftsablegung vor der Gesamtkonferenz, welche denn doch noch immer in den Augen der Jugend ein moralisches Gewicht

hat, eine tiefer eindringende Wirkung haben müßte, als eine öffentliche Prüfung, bei welcher selten alle Lehrer anwesend sind und die anwesenden vielfach gleichsam wie bedeutungslose Statisten ab- und zugehen.

13.

Schulfeste.

Die Schule und ihre Jugend haben das Bedürfnis, zeitweise mit der Öffentlichkeit in Beziehung zu treten, ohne daß sie dadurch ihrer Aufgabe untreu würde, in stiller Zurückgezogenheit, fern von dem bunten und wechselvollen Treiben des Alltagslebens ihrer Aufgabe zu leben, die sich nicht mit den Zerstreuungen und Eitelkeiten des Tags vereinen läßt. Diesem Bedürfnis dienen die Schulfeste, zu welchen die Eltern und Angehörigen der Schule, sowie die Freunde der Jugendbildung einzuladen sind. Diese Schulfeste dürfen aber, sollen sie wirklich erfrischend und kräftigend wirken, keinerlei auf die Äußerlichkeit berechneten Nebenabsichten folgen oder gar diese zur Hauptsache machen, sondern lediglich den Zweck scharf im Auge behalten, der in ihrer Veranlassung vorgezeichnet ist. Die Schule soll als Ganzes in ihrer Leistungsfähigkeit, in ihrem Streben und Wollen erscheinen. Zu häufig dürfen die Schulfeste sich nicht wiederholen. Sie sind eine Freude der Jugend und verlieren ihren Wert, wie jede Freude, wenn sie zu oft genossen wird. In regelmäßiger Folge werden es zumeist vaterländische und Schlußfeste sein; außerordentliche Veranlassungen sind nicht außer

Acht zu lassen, bieten sich aber nur in größeren Zwischenräumen. Vor Zeiten kannte man vaterländische Schulfeste nur wenig oder gar nicht. Wenn auch hierdurch, wie die vaterländische Entwickelung in unserem Jahrhundert zeigt, keineswegs ein Mangel vaterländischer Gesinnung und Begeisterung in dem von Natur aus etwas kosmopolitisch angelegten Wesen des Deutschen entstanden ist, so dürfte man doch jetzt, nachdem seit 1870 die vaterländischen Verhältnisse ganz andere geworden sind, diese Lebensäußerung der Schule aus mehrfachen Gründen allgemein nicht mehr gerne entbehren wollen. Höchst selten werden Zeichen eines brutalen Cynismus zu Tage treten, welcher in allem, was nicht Zahl und Stoff ist, leeren Kohl erblicken will.

Außer den Vaterlandsfesten wird vorwiegend noch der Schluß des Schuljahres Veranlassung geben, daß die Schule als Ganzes in Beziehung zur Öffentlichkeit trete. Es ist eine aus französischem Brauch eingeführte und noch vielfach geübte Sitte, daß die Hauptsache dieses Schulfestes in Verteilung von Preisen besteht. — Zwar sind die aus französischer Sitte überkommenen Fanfaren, welche die Verkündung eines Glücklichen noch in den zwanziger Jahren da und dort begleiteten, jetzt wohl allerwärts in Deutschland wenigstens verstummt; Preise, sei es in Form von Büchern, sei es in Medaillen, werden noch an vielen Schulen ausgeteilt. Hoffentlich wird die Zeit nicht mehr fern sein, wo auch dieser Rest überlebter und pädagogisch nicht mehr aufrecht zu erhaltender Ansichten wird weggeräumt sein. Nur muß man nicht, wie schon geschehen ist, was zur Vorderthüre hinausgeschickt worden ist, durch eine Hinterthüre wieder hereinführen, indem man an die Stelle des Preises öffentliche Belobungen setzt. Da sieht die Abschaffung der Preise lediglich einer Spekulation der Schulkasse ähnlich. In den Schulen, in welchen das eine wie das andere unterbleibt, hat man einen Rückgang der Strebsamkeit und Pflichttreue nicht wahrnehmen können, gerade wie da, wo diese Äußerlichkeiten noch bestehen, ein höheres Maß dieser

Schülertugenden nicht behauptet werden kann. Der vor der Öffentlichkeit sich vollziehende Schluß des Schuljahres soll gleichsam ein öffentliches Gericht sein. Dieses soll aber nicht durch eine Äußerlichkeit von vielfach anzufechtendem Wert von seiner innern Bedeutung abgelenkt werden, es soll das bleiben, was es in seinem sittlichen Werte sein muß; und dazu genügt es und es wird der sittliche Ernst gehoben, wenn die Namen derer veröffentlicht werden, welche durch Erfüllung ihrer Schülerpflicht das vorgesteckte Jahresziel erreicht haben.

Gewöhnlich ist dieser Akt öffentlichen Urteilsspruches mit einer Feierlichkeit verbunden, welche aus der Thätigkeit der Schuljugend selbst sich zusammensetzt. Wenn es bei den vaterländischen Schulfesten vorzugsweise die Stimmung ist, welche zum Ausdruck kommen soll, deren Ausdruck nachhaltig im Gemüte der Jugend nachwirken soll, so ist die öffentliche Schlußfeierlichkeit gewissermaßen das öffentliche Zeugnis dessen, was die Jugend mit ihrer Jahresarbeit erreicht hat. Für den Kenner, der dem Schulfest nicht um vorübergehender Unterhaltung willen anwohnt, wird schon das Programm desselben einen Anhaltspunkt zur Erkenntnis des Geistes, der in der Schule herrscht, bieten. Es giebt allerdings auch Lehrer, welche meinen, es sei und bleibe ein solches Schlußfest doch immer nur eine gemachte Äußerlichkeit und verdiene nicht als solche erhalten zu werden. Dies Urteil ist nur dann zutreffend, wenn nicht in der bezeichneten Weise der Geist der Wahrheit durch dasselbe weht. Wird aber letztere Anforderung aufrecht erhalten, so ist ein Widerspruch gegen ein solches Schlußfest auf gewisse Befürchtungen oder Bequemlichkeiten oder Verkennung der erzieherischen Bedeutung des Unterrichts zurückzuführen. Man wird eben auch hier streng Wahrheit und Schein unterscheiden müssen.

14.

Das Staatsexamen für das höhere Schulamt.

In den zwanziger und dreißiger Jahren, wo die Verhältnisse des Gymnasialunterrichtes noch einfacher waren, hatte das Klassenlehrersystem noch das Übergewicht. Wenn dabei natürlich die Realien zu kurz kommen mußten, das Hauptgewicht in Latein und Griechisch lag, Deutsch und Geschichte nur nebenher gingen, so hatte die Einrichtung doch den Vorzug des inneren Zusammenhalts. Die Vielfältigkeit der Methode, welche heutzutage in vier- und noch mehrfachem Wechsel im Tage an dem Schüler vorüberzieht, bestand noch nicht; die jugendliche Tagesarbeit wickelte sich ruhiger, gleichmäßiger ab, der Schüler lernte in seinem Lehrer in Wirklichkeit seinen geistigen Führer und Berater kennen. Wenn auch das Wissen nicht so reichlich ausgestattet war, das Können war zum mindesten nicht weniger sicher. Diesen für wirkliche Geistesreife und Charakterstärke so hochwichtigen Gesichtspunkt verliert man, so scheint es, immer mehr aus dem Auge. Nicht Vielwissen braucht die treibende Geistesmacht im Leben der Völker, sondern Vielkönnen. Das Können wird an weniger Wissen viel gründlicher und nachhaltiger geübt, als in reichem Schwall einer wenn auch mit einer gewissen Redegewandtheit zu Tage geförderten Vielwisserei.

Die Spezialisierung und Zersplitterung der Gesamtwissenschaft in einzelne Disciplinen macht sich von den Hörsälen der Universität aus auch in die Staatsprüfungen der Kandidaten des Lehramtes geltend. Wenn in irgend einem dem öffentlichen Dienst bestimmten Fach Spezialkenntnis nicht genügt, so ist es

in dem öffentlichen Lehramt. Der Lehrer der Volks- und Mittelschule hat nicht einen Spezialisten vor sich, den er in dieser oder jener Spezialität ausbilden soll. Er hat den ganzen Menschen vor sich, den er in dem ihm zugewiesenen Kreise geistig wecken, sittlich stärken, zu eigener That fähig und kräftig machen soll. Es ist also eine unerläßliche Notwendigkeit, daß der Jünger des Lehramtes, sei es nun für die Volksschule, sei es für die höhere Schule, mit dem ganzen Menschen bekannt und vertraut werde, so weit er in seinen öffentlichen Wirkungskreis fällt — eine Schwierigkeit bei dem jetzigen Auswachsen des Studiums in Spezialitäten. Statt daß nun demselben in den Staatsprüfungen ein Damm entgegengesetzt würde, dürfte es gerade durch Einrichtungen, wie sie mehrfach für das letztere bestehen, noch eine gewisse Begünstigung erhalten. Es ist gewiß eine wohl berechnete und wohlthätige Einrichtung, daß der Kandidat des höheren Lehramtes nicht bloß in Latein und Griechisch, oder in den Fächern, in welchen er vorzugsweise gearbeitet zu haben angiebt, sich seine Befähigung zum öffentlichen Lehramt erwerben kann; er soll in den Disciplinen des Jugendunterrichtes eine gewisse allgemeine Vertrautheit nachweisen; und es soll dem Philologen keineswegs erlassen sein, sich auszuweisen, ob er eine Gleichung ersten oder zweiten Grades zu lösen verstehe, ebensowenig als dem Kandidaten, welcher vorzugsweise dem mathematischen oder naturwissenschaftlichen Unterricht sich widmen will, eine nicht oberflächliche Kenntnis der philologisch-historischen Bedeutung der klassischen Studien in der Entwickelung der Geisteskultur unseres Volkes. Dagegen wird in manchen Prüfungsordnungen dem Kandidaten des höheren Lehramtes in der Staatsprüfung die facultas in diesem und jenem Gegenstand zugesprochen; ob er für die Gesamtheit der in den Lehrplänen angesetzten Disciplinen offenes Auge und Verständnis habe, bleibt bei der Übung, die facultas für dieses und jenes Fach zu geben, ganz außer Acht. Muß durch diese Einrichtung nicht der Kandidat schon auf der Universität in

gewissen Lieblingsneigungen bestärkt, oder wenn solche nicht vorhanden sind, auf solche hingeführt werden, zumal wenn die Examinatoren zugleich vorzügliche Vertreter einzelner Disciplinen auf den Universitäten, d. i. Spezialisten sind? Aus dem Examen kommt der Kandidat vor eine Klasse, wo seiner in Wirklichkeit etwas ganz anderes wartet, als was er mit seiner facultas für Latein in den Oberklassen, für Griechisch in Tertia, für Geschichte in den Unterklassen, für Deutsch und Literatur in den Oberklassen u. s. w. u. s. w. gelernt hat. Er hat ganze Menschen vor sich, oder wenigstens solche, die es werden sollen, die, um es werden zu können, Lehrer brauchen, die den ganzen Menschen kennen. Und da steht vor ihnen ein Lehrer, der mit dem besten Willen nichts anders verwerten kann, als wozu ihn die facultas in den einzelnen Fächern befähigt, der den Menschen nur kennen gelernt hat als einen Kasten mit so und so vielen Schubladen, deren einzelne auszufüllen er sich berufen fühlt. Hinc illae lacrimae!

Die Ratlosigkeit und das Versuchen wird man dem angehenden Lehrer nicht anrechnen dürfen, selbst wenn der Kurs, der ihm anvertraut ist, Schaden leidet durch das, was er unrichtig angreift. Der Vorwurf kann erst da beginnen, wo besserer Rat verschmäht und als Eingriff in die wissenschaftliche Selbständigkeit angesehen werden will, eine Erfahrung, die man leider hin und wieder machen kann, wenn z. B. der philologische Eifer so weit geht, daß man den Tag für verloren ansehen möchte, an dem man nicht eine Konjektur gemacht hat. Man kann alle Achtung vor der Übung der Verstandesschärfe haben und doch sich mit dieser modernen Konjektural-Philologie nicht einverstanden erklären. Sie ist eben auch ein Ausfluß des für die lebenvolle Schule unfruchtbaren, ja nach der einen Seite hin schädlichen Formalismus der Wissenschaft. Wenn der Gymnasialunterricht frisches Leben und nachhaltigen Erfolg, wirkliche, in der That sich bewährende, nicht in reichen Worten sich breit machende Idealität schaffen soll, so ist vor allem vonnöten, daß

die einseitige Richtung, welche sich in philologischen Hörsälen vielfach festgesetzt hat, wenigstens nicht in dem Staatsexamen sich geltend mache. Dies wird aber nur dann möglich sein, wenn nicht die Lehrer ihre eigenen Schüler behufs des Eintritts in den öffentlichen Dienst prüfen. Eine mit den Universitäten nicht in direkter Beziehung stehende Prüfungskommission, deren Mitglieder von den praktischen Bedürfnissen der Schule ebenso eingehende Kenntnis haben müssen, als sie dem Stand der Wissenschaft nicht fremd sein dürfen, giebt wohl genügende Bürgschaft gegen manche Einseitigkeit. Alles wird auch eine solche Kommission nicht zum besten wenden können; alle Individualitäten wird auch sie nicht durch das Examen von fehlerhaften Richtungen frei machen können; auch sie wird der beginnenden Praxis manche Ausgleichung überlassen müssen. Aber eines wird durch sie nicht geschehen, eine indirekte Unterstützung zu weit gehender Spezialisierung, für welche das Gymnasium, wenn es nicht vorzugsweise philologische Fach-Vorbereitungsschule bleiben soll, die richtige Stätte nicht ist. Man wolle doch ja nicht in den Irrtum verfallen, daß die weitgehende Spezialisierung, wie sie heutzutage da und dort in den Gymnasialdisciplinen eingedrungen ist, ein Beweis der Gründlichkeit sei. Mit all dieser vermeintlichen Gründlichkeit ist es soweit gekommen, daß man sogar noch in den Primen Deklinations- und Konjugatiansfehler zu korrigieren hat. Und doch wird ein lateinischer Aufsatz gemacht. — Wie schon in dem Abiturientenexamen das ganze geistig-sittliche Wesen des angehenden Kandidaten nicht zu übersehen ist, so ist in der Prüfung für das höhere Lehramt die gesamte geistig-sittliche Ausbildung des absolvierten Kandidaten ins Auge zu fassen. Es schließt ja dies nicht ein gewisses Eingehen auf Detailkenntnisse aus; aber diese dürfen nicht als Hauptsache erscheinen, sondern müssen sich als Strahlen von einem gemeinsamen Lichtpunkte ausbreiten. Ein gewisser Kreis von Detailkenntnissen ist unerläßlich, weil sich aus diesem das Ganze der Wissenschaft und der Praxis zusammensetzt. Aber dieselben dür-

sen sich nicht in der Weise in die Einzelnheit oder Besonderheit verlieren, daß darüber der gemeinsame Mittelpunkt aus dem Auge verloren wird. Es ist wohl anzunehmen, daß ein gut Teil der Klagen über Überbürdung im Gymnasialunterricht aufhören werde, wenn die heranzubildende junge Lehrerschaft wieder mehr zur Erkenntnis und Erfassung des ganzen Menschen hingeleitet werden und sich nicht mehr gewöhnen wird, in wenn auch noch so geistreichen Konjekturen oder schöngeistigen Expositionen das Wesen ihres vorzugsweise der praktischen Schulthätigkeit zufallenden Berufes zu sehen. Daß man in der Mangelhaftigkeit der Lehrerbildung einen wesentlichen Grund von mancherlei Mißständen erkennt, beweist das neueste Vorgehen der preußischen Regierung, welche in der Prüfung der Kandidaten für das höhere Lehramt die Änderung einzuführen beabsichtigt, daß dieselben sich künftig zwei Prüfungen zu unterziehen hätten, wie dies z. B. bereits bei den Juristen üblich ist; die erstere würde sich am besten als eine wissenschaftliche, die andere aber mehr als eine pädagogische bezeichnen lassen. Mit dieser Einrichtung würde in Preußen eingeführt werden, was durch die badische Prüfungsordnung vom 5. Januar 1867 bezüglich der theoretischen und praktischen oder Dienstprüfung festgesetzt war und durch die Prüfungsordnung vom 8. November 1873 wieder dahin geändert wurde, daß an Stelle der zweiten oder Dienstprüfung lediglich das sogenannte Probejahr trat.

15.

Schule, Haus und Öffentlichkeit.

Mit keinem Zweig des öffentlichen Lebens ist das Haus, die Familie so enge verbunden, wie mit der Schule. Der Vater, die Mutter, die das Kind der Schule übergeben, nehmen wie zu Haus in der Familie, so in der Schule, der zweiten Familie, in der das Kind von jetzt ab einen großen Teil seiner Jugendzeit zubringt, den lebhaftesten Anteil und fühlen sich gleichsam mit der Schule verwachsen von dem Augenblick an, wo sie das Kind der Schule übergeben haben. Die Schule hat daher auch ein ganz vorwiegendes Interesse, mit der Familie in Fühlung zu bleiben, des Schülers selbst, der Eltern, der eigenen Schulaufgabe wegen. Dies Interesse ist ein so gewichtiges, daß sich die Schule selbst durch elterliche Schwächen und Voreingenommenheiten, durch offenbare irrige Ansichten und Beurteilungen auf jener Seite nicht abschrecken lassen darf, die Beziehungen zum elterlichen Haus zu erhalten. Sie wird es sich angelegen sein lassen, wo Irrtümer sich entgegenstellen, dieselben aufzuklären, subjektive Auffassungen und Zumutungen, soweit sie in Widerspruch treten mit der öffentlichen Aufgabe und den Zielen der Schule, durch Belehrung abzuschwächen und zu beseitigen, selbst aus einseitigen, in dem elterlichen Gefühl ja leicht möglichen und verzeihlichen Anschauungen und Beurteilungen Nutzen zu ziehen für die Behandlung des einzelnen Schülers. Diese Rücksichten sind möglich, ohne auch nur in einem einzigen Punkt den Standpunkt der öffentlichen Schule preiszugeben, sind notwendig, um jede einzelne Individualität

im Klassenunterricht vor den nachteiligen Folgen von Mißgriffen zu bewahren. Diese Rücksichten sind so notwendig, daß jeder Lehrer, der es wirklich ernst und gut mit dem Wohl der ihm anvertrauten Jugend meint, es lebhaft bedauert, daß nur zu oft in Elternkreisen eine gewisse Scheu herrscht, sich mit dem Lehrer in vertrauliches Benehmen zu setzen. Wie manches unverschuldete Mißverständnis könnte im Keim erstickt, wie manche Unzufriedenheit verhütet, wie manche selbst schlimmere Folge abgewendet werden! Das Bedürfnis einer möglichst aufrichtigen Berührung mit dem Elternhaus ist für die Schule um so größer, je verwickelter und verführerischer die örtlichen und zeitlichen Verhältnisse sind, in denen dieselbe ihre Aufgabe zu lösen hat.

Verschiedene Mittel und Wege sind schon vorgeschlagen und versucht worden, um eine möglichst ununterbrochene Verständigung zwischen Eltern und Schule zu unterhalten, mit Erfolg, auch ohne Erfolg. Dieser ist bedingt einerseits durch den ernstlichen Willen der Eltern, der Schule unterstützend beizustehen, frei von der Verblendung, daß man mit Übergabe des Kindes an die Schule von dieser alle Arbeit erwarten, selbst nichts mehr thun dürfe; andererseits durch das offene Auge der Schule, welches in einer Klasse von fünfzig Schülern fünfzig Individualitäten sieht, die jede unter andern Bedingungen, andern Einflüssen, andern Bedürfnissen aufwachsen und gleichwohl in der Einreihung in ein gemeinsames Ganzes zu intelligenten und willenskräftigen Einzelgliedern der Gesamtheit der Gemeinde und des Staates unterrichtet und erzogen werden sollen.

Als ein bedenkliches Mittel dürfte aber das in neuester Zeit da und dort und jüngst wieder in der pädagogischen Sektion der 36. Philologenversammlung vorgeschlagene erscheinen, so eine Art von Elternparlament neben der Schulverwaltung, welches von dem Direktor der Schule zusammenberufen werden solle, um in freiem Austausche Ansichten, Vorschläge und Willen der Beteiligten zu erfahren. Über keinen Gegenstand des öffentlichen und privaten Lebens herrschen so viele, zumteil tief wurzelnde irrige Ansichten

und Wünsche, als gerade über die Schularbeit. Entweder nun werden alle die richtigen und falschen Begehren mitgeteilt und können von einer vernünftigen Schulverwaltung nicht erfüllt werden; dann hat sie die ganze Gehässigkeit nicht erfüllter Wünsche zu tragen, und das Vertrauen zwischen Eltern und Schule wird wahrlich nicht gestärkt. Oder seitens der Schule wird das Unzuträgliche, Unmögliche, Schädliche einzelner Ansichten darzulegen versucht; die einen werden zustimmen, die andern werden mißstimmt weggehen, weil ihre Ansicht nicht zur Geltung gekommen ist, und — das Vertrauen zwischen Eltern und Schule wird wahrlich nicht gestärkt. Oder die Schule versteht es durch das Gewicht ihrer selbst auch in schwierigen Zeitverhältnissen immer noch geltenden Autorität, von vornherein entgegenstehende Ansichten nicht zur Geltung kommen zu lassen, ihre eigene Ansicht gewissermaßen parlamentarisch sanktionieren zu lassen. Die Unzufriedenen werden bleiben und — das Vertrauen zwischen Eltern und Schule wird wahrlich nicht gestärkt. Die Schule, welche sich der Laune der Menge übergiebt, richtet sich selbst. Etwas anderes ist es, die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern kennen lernen, um mittelst der Prüfung des Sachverständigen das wirklich Gute herauszufinden, etwas anderes ist es, die unter mannigfaltigen Einflüssen ihr Urteil abgebende Gesamtzahl der Eltern zum entscheidenden Wort in Schulsachen veranlassen, die nicht nach der Tagesansicht entschieden werden dürfen, wenn nicht die stetige Entwickelung und das stetige Gedeihen der Schule einen unheilvollen Stoß erleiden und den Stimmungen des Augenblicks erliegen sollen. Möge unser in seinem Kern gesundes deutsches Schulwesen von einem solchen suffrage universel verschont bleiben!

Die Beziehungen der Schule zur Öffentlichkeit sind oben schon berührt worden. Es erübrigt hier nur noch beizufügen, daß, je vielfältiger die Beziehungen der Schule zur Öffentlichkeit durch die Zahl ihrer Schüler werden, nm so sorgsamer einerseits die allgemeinen Bedürfnisse und Wünsche geprüft und nach ihrem

Werte beherzigt, um so entschiedener aber auch die wirklichen Bedürfnisse der Schule, ihre Verantwortlichkeit für das Staatsganze gegenüber den Einzelwünschen im Auge behalten und alle Zufälligkeiten augenblicklicher Launen und Begehren ferne gehalten werden müssen. Vor allem aber ist daran festzuhalten, daß, wer außerhalb des Schulkreises sich berufen fühlt, an der Verbesserung der Schule mitzuwirken, sich bis ins Einzelnste des innern Schullebens genau unterrichte, um sich nicht dem Schein auszusetzen, als behandle er von doktrinärem Standpunkt aus eine Frage, die ihm in ihrer praktischen Durchführung eigentlich fremd gegenüberstehe. Die Schule, welche unbeirrt durch äußere Strömungen, festhaltend an ihrer sittlichen Aufgabe ihre Pflicht nach Kräften voll und ganz thut, wird das Urteil der Öffentlichkeit nicht scheuen. Sie wird sich ebensowenig der Laune des Tages unterwerfen, als sie zu ihrer Unterstützung ausnutzen. Sie wird nur das thun und anstreben, was das wahrhaftige Interesse der ihr anvertrauten Jugend gebietet nnd dabei dankbar jeden wirklichen Rat, jede ihre schwere Aufgabe wirklich fördernde Unterstützung hinnehmen.

---

415 *

